



06

I Quaderni della Ricerca

**Per una letteratura
delle competenze**

A cura di Natascia Tonelli

Loescher

06

I Quaderni della Ricerca

**Per una letteratura
delle competenze**

a cura di Natascia Tonelli

Loescher



© Loescher Editore - Torino - 2013
<http://www.loescher.it>

I diritti di elaborazione in qualsiasi forma o opera, di memorizzazione anche digitale su supporti di qualsiasi tipo (inclusi magnetici e ottici), di riproduzione e di adattamento totale o parziale con qualsiasi mezzo (compresi i microfilm e le copie fotostatiche), i diritti di noleggio, di prestito e di traduzione sono riservati per tutti i paesi. L'acquisto della presente copia dell'opera non implica il trasferimento dei suddetti diritti né li esaurisce.

Le fotocopie per uso personale del lettore possono essere effettuate nei limiti del 15% di ciascun volume dietro pagamento alla SIAE del compenso previsto dall'art. 68, commi 4 e 5, della legge 22 aprile 1941 n. 633.

Le fotocopie effettuate per finalità di carattere professionale, economico o commerciale o comunque per uso diverso da quello personale possono essere effettuate a seguito di specifica autorizzazione rilasciata da CLEARedi, Centro Licenze e Autorizzazioni per le Riproduzioni Editoriali, Corso di Porta Romana 108, 20122 Milano, e-mail autorizzazioni@clearedi.org e sito web www.clearedi.org.

L'editore, per quanto di propria spettanza, considera rare le opere fuori dal proprio catalogo editoriale. La fotocopia dei soli esemplari esistenti nelle biblioteche di tali opere è consentita, non essendo concorrenziale all'opera. Non possono considerarsi rare le opere di cui esiste, nel catalogo dell'editore, una successiva edizione, le opere presenti in cataloghi di altri editori o le opere antologiche.

Nel contratto di cessione è esclusa, per biblioteche, istituti di istruzione, musei ed archivi, la facoltà di cui all'art. 71 - ter legge diritto d'autore.

Maggiori informazioni sul nostro sito: <http://www.loescher.it>

Ristampe

5	4	3	2	1	N
2018	2017	2016	2015	2014	2013

ISBN 9788858310410

Nonostante la passione e la competenza delle persone coinvolte nella realizzazione di quest'opera, è possibile che in essa siano riscontrabili errori o imprecisioni. Ce ne scusiamo fin d'ora con i lettori e ringraziamo coloro che, contribuendo al miglioramento dell'opera stessa, vorranno segnalarceli al seguente indirizzo:

Loescher Editore s.r.l.
Via Vittorio Amedeo II, 18
10121 Torino
Fax 011 5654200
clienti@loescher.it

Loescher Editore s.r.l. opera con sistema qualità
certificato CERMET n. 1679-A
secondo la norma UNI EN ISO 9001-2008

Coordinamento editoriale: Paola Sanini
Redazione: Fregi e Majuscole - Torino
Progetto grafico e videoimpaginazione: Fregi e Majuscole - Torino

Stampa: Tipografia Gravinese
Corso Vigevano, 76
10155 - Torino

Indice

Prefazione	7
di Carmela Palumbo	
Premessa	9
di Natascia Tonelli	
Parte prima	11
1. Lo sguardo dell'italianista: letteratura, scuola, competenze	13
di Natascia Tonelli	
2. La ricerca di un nuovo paradigma: l'insegnamento della letteratura nella scuola delle competenze.	
Documento del Comitato Tecnico Scientifico di COMPÌTA	23
di Carla Sclarandis, Cinzia Spingola	
2.1. Le discipline e la didattica per competenze	23
2.2. Il ruolo dell'italiano nell'ultimo triennio del curriculum scolastico	24
2.3. La competenza di lettura al termine del primo biennio della secondaria di secondo grado	26
2.4. Indicazioni nazionali e linee guida per la scuola secondaria di secondo grado	28
2.5. Obiettivi del progetto <i>Compità</i>	36
2.6. Un primo <i>Quadro di riferimento</i> sulla competenza interpretativa	37
3. Prosa di pensiero e competenze linguistico-letterarie	45
di Pasquale Guaragnella	
4. La crisi della scuola e il nuovo sistema dei saperi	55
di Remo Ceserani	

5. Letteratura “alla griglia”: una ricetta difficile	65
di <i>Guido Armellini</i>	
6. Progettare e valutare per competenze	75
di <i>Federico Batini</i>	
6.1. Premessa	75
6.2. Il cambiamento richiesto ai sistemi di istruzione e formazione	76
6.3. Progettare per competenze	77
6.4. Rischi in agguato	79
7. Letteratura e competenze: una questione didattica	83
di <i>Simone Giusti</i>	
 Parte seconda	 95
8. Sognano (ma forse no): finzione e realtà in Calderón de la Barca, Pasolini e Pirandello	97
di <i>Rita Ceglie</i>	
9. Il diritto alla ragione e i difettosi sillogismi. Argomentazione e testo letterario	109
di <i>Simona Di Bucci Felicetti</i>	
9.1. I fondamenti della democrazia	109
9.2. Dalla verità al pressappoco: la svolta argomentativa nel Novecento	111
9.3. L'argomentazione, regina delle competenze?	116
9.4. Un quadro di riferimento per il futuro: la prova INVALSI alla fine del secondo ciclo di istruzione	117
9.5. Sensate esperienze	120
9.6. Un'antologia ideale per l'argomentazione	124
9.7. La civile conversazione, ovvero per educare al dibattito, al confronto, alla conversazione ragionevole	127
10. Competenze disciplinari e bisogni formativi: “un ponte tra testo e mondo”	131
di <i>Laura Gatti</i>	
10.1. Il dibattito sull'educazione letteraria	131

10.2. Le competenze linguistico-letterarie	133
10.3. Le competenze interpretative e la centralità dello studente-lettore	135
11. La competenza letteraria attraverso la sceneggiatura	139
di Paola Liberale	
12. Insegnare letteratura per competenze: una riflessione di metodo e una proposta	145
di Luisa Mirone	
13. Convergenze fra discipline umanistiche e scientifiche	157
di Cristina Nesi	
14. Corsi di recupero per <i>homo videns</i>. Le competenze letterarie nella prospettiva della <i>media education</i>	169
di Stefano Rossetti	
14.1. Verso una comunicazione etica	169
14.2. Interrogativi pedagogici	173
15. Quale Leopardi per la scuola delle competenze?	181
di Carla Sclarandis	
15.1. La fungibilità dei saperi e il "pensiero poetante" leopardiano	181
15.2. Il Leopardi della scuola	182
15.3. Il Leopardi lirico e la competenza letteraria	185
15.4. Competenze e sociocostruttivismo	186
15.5. La competenza letteraria <i>ad usum</i> scolastico	188
15.6. Soggettivismo e "modernità" della lirica leopardiana	189
15.7. La competenza di lettura fra biografismo e interpretazione	193
16. Il velo di Maia. L'interpretazione della realtà e la logica metaforica	197
di Anna Spata	
16.1. Charles Baudelaire, <i>Armonia della sera</i>	199
16.2. Giovanni Pascoli, <i>La mia sera</i>	201
16.3. Gabriele d'Annunzio, <i>La sera fiesolana</i>	203
16.4. Umberto Saba, <i>L'ora nostra</i>	205
16.5. Verifica conclusiva	207

17. Per l'alto mare aperto. Esiti di una ricerca-azione (triennio 2010-13)	213
<i>di Fabio Foddai, Bonifazio Mattei, Cristiano Scagliarini, Francesca Vennarucci</i>	
17.1. Valutare le competenze nel triennio	214
17.2. Per una prova comune di verifica delle competenze	220
17.3. Per una didattica della letteratura. Programmare per competenze	224
17.4. La funzione della letteratura nella didattica per competenze. Un esempio di ricerca-azione in una classe prima liceo classico	229
17.5. Ringraziamenti	242

Prefazione

Con il progetto pilota *Compita, le competenze dell'italiano*, predisposto in collaborazione con gli italianisti di dodici università e con gli insegnanti di quarantacinque scuole superiori del territorio nazionale, la Direzione generale per gli ordinamenti scolastici del MIUR intende favorire la sperimentazione sul campo di una didattica per competenze dell'italiano – sul doppio versante: linguistico e letterario – nel secondo biennio e nell'ultimo anno della scuola secondaria di secondo grado.

Le *Linee guida per gli istituti tecnici e professionali*, le *Indicazioni nazionali per i licei* e gli obiettivi *Europa 2020* «per una crescita intelligente, solidale e sostenibile» da un lato, le culture e i bisogni formativi giovanili dall'altro, richiedono con sempre maggiore evidenza una didattica capace di rivisitare i contenuti disciplinari e le metodologie di insegnamento in tutti i *curricula* di studio e in tutto l'arco della formazione, perché siano funzionali all'acquisizione di competenze non solo specialistiche, ma anche spendibili “per la vita”.

Il modello pedagogico delle competenze, centrato sull'individualizzazione dei processi formativi e sull'apprendimento attivo, è assunto dalla Riforma in funzione della trasformazione richiesta alla scuola nell'attuale contesto storico-culturale. Ma perché la didattica per competenze diventi efficace occorre da parte dei docenti una nuova consapevolezza rispetto al loro ruolo. In modo particolare ai docenti delle discipline umanistiche viene chiesto di rivolgersi alla nostra tradizione culturale con lo “sguardo discosto” di Machiavelli. Infatti, riconoscere un “valore d'uso” per la vita non solo alla lettura e alla scrittura, ma anche alla letteratura italiana significa per il docente d'italiano chiedersi in che modo i contenuti della sua disciplina possano fornire ai giovani gli strumenti necessari per l'esercizio autonomo della cittadinanza “planetaria” o, in altre parole, tener presente che il metodo d'insegnamento che i ragazzi sperimentano a scuola condiziona in futuro le loro possibilità e la loro disponibilità soggettiva al *long life learning*. Se, sulle tracce del pensiero di Edgard Morin, la formazione necessita di un paradigma della complessità, che stabilisca «ponti tra scienze e discipline non comunicanti», l'ipotesi di partenza di *Compita* è che l'insegnamento per competenze dell'italiano nell'ultimo segmento della scuola secondaria di secondo grado possa costituire un'occasione irrinunciabile per praticare nello spazio vivo delle classi tale prospettiva.

Il progetto nazionale *Compità* ha durata pluriennale e la Direzione ordinamenti ne coordina gli sviluppi attraverso il Comitato Tecnico Scientifico (CTS), con il supporto degli Uffici scolastici regionali e del Liceo Carlo Botta di Ivrea. La ricerca sul campo si avvale di licei, istituti tecnici e istituti professionali e coinvolge i Dipartimenti di italianistica di dodici università (capofila l'Università degli Studi di Bari Aldo Moro).

Il presente volume testimonia la qualità e l'utilità del lavoro svolto nel primo anno, conferma inoltre che è nel dialogo interistituzionale fra soggetti diversi interessati alla crescita delle competenze delle nuove generazioni che vanno individuate le risposte alle domande di rinnovamento del nostro sistema formativo. Con l'auspicio che *Compità* ci consenta di affrontare con maggiore consapevolezza le prossime tappe previste dalla Riforma, dalla formazione dei docenti alla valutazione degli apprendimenti, a tutti va il mio personale ringraziamento, in particolare agli insegnanti e ai loro dirigenti che hanno contribuito a questo primo importante risultato.

Carmela Palumbo
Direttore generale della Direzione
per gli ordinamenti scolastici
e per l'autonomia scolastica del MIUR

Premessa

di *Natascia Tonelli*

L'evoluzione attuale del sistema scolastico verso una modalità educativa centrata sulle competenze trova la sua genesi nella Strategia di Lisbona del 2000 e nelle Raccomandazioni del Parlamento e Consiglio europei del 2006, a cui in Italia hanno fatto seguito le *Linee guida per gli istituti tecnici e professionali* da una parte e le *Indicazioni nazionali per i licei* dall'altra. Ma il percorso in questa direzione «è difficile, poiché esige trasformazioni importanti dei programmi, della didattica, della valutazione, del funzionamento delle classi e degli edifici», come afferma il sociologo ginevrino Philippe Perrenoud: una vera rivoluzione, di fatto, nei confronti della quale nessuna componente sociale si trova oggi adeguatamente preparata.

La scuola e, in particolare, l'insegnante di italiano vi deve far fronte con metodologie didattiche innovative e con la necessaria selezione e il corretto uso delle conoscenze disciplinari: in modo che queste diventino funzionali alla formazione e all'allenamento di competenze, trasversali e specifiche, negli studenti. Il “valore d'uso” del letterario e la sua possibile “mobilitazione in situazione” non sono peraltro concetti né scontati né facilmente definibili: coi quali però, in una didattica per competenze, l'insegnante deve confrontarsi. Il percorso è di certo complesso e tutto da sperimentare; e diversamente modulabile per chi operi negli istituti tecnici e professionali o per chi operi nei licei, date le diverse impostazioni che presiedono ai rispettivi traguardi e “programmi”.

Partendo dal presupposto che la letteratura sia uno strumento estremamente potente e versatile sul piano delle competenze comunicative, emotive e sociali, e delle competenze di cittadinanza in genere, come enunciato nel Documento programmatico di *Compita, le competenze dell'italiano*, un gruppo di italianisti di scuola e università, sostenuto dalla Direzione generale per gli ordinamenti scolastici del MIUR, ha dato vita a un progetto pluriennale di ricerca-azione che vede coinvolte circa cinquanta scuole pilota, in stretta collaborazione con dodici università, distribuite sul territorio della penisola.

Alle ipotesi che abbiamo formulato, qui presentate nell'intervento curato da Carla Sclarandis e Cinzia Spingola per il Comitato Tecnico Scientifico, e dalle quali muove la sperimentazione nelle classi, nella prima parte di questo

quaderno segue un dibattito teorico aperto: per dare voce al confronto sia con esperti di didattica della disciplina sia con pedagogisti particolarmente impegnati sul fronte dell'insegnamento per competenze. Dai loro contributi, a volte caratterizzati da posizioni di aperta discussione, emergono veri e propri pungoli all'impegno per una definizione del progetto che sia auspicabilmente sempre più ricca e condivisa; al tempo stesso si tratta di interventi generosi di stimoli e di ulteriori spunti per l'approfondimento della riflessione degli insegnanti coinvolti: insegnanti che, col loro lavoro in classe, sono i veri protagonisti del progetto.

Agli insegnanti di *Compita* (sintesi di "competenze dell'italiano"), insegnanti di italiano del secondo biennio e dell'ultimo anno della scuola secondaria di secondo grado, è dunque affidata la seconda parte del quaderno: al loro primo anno di realizzazione del progetto in classe, qui formalizzato in contributi-proposte di lavoro, significativi sia nel documentare i primi risultati del progetto, sia per orientarne o riorientarne le future applicazioni.

Parte prima

1. Lo sguardo dell'italianista: letteratura, scuola, competenze

di Natascia Tonelli

Letteratura, scuola, competenze: sono esigenze diverse, non dirò opposte, ma in qualche modo apparentemente inconciliabili, quelle che riguardano i termini a titolo del mio intervento; procedono da interessi e aspettative differenti, perlomeno dal punto di vista dell'italianista: di chi pratici per mestiere la letteratura, cioè lo studio della letteratura in prima istanza, poi eventualmente l'insegnamento di questa a livello universitario. Mi spiego, schematizzando al limite della banalizzazione: chi studia letteratura e la insegna all'università, lavora e insegna – di fatto esclusivamente – in una facoltà di Lettere. Si aspetta che la *scuola* traghetti verso questa studenti non solo motivati e interessati allo specifico oggetto di insegnamento, ma anche dotati di un buon corredo di *conoscenze* disciplinari (che forse era legittimo attendersi fino a qualche anno o decennio fa), insieme con *competenze* di tipo linguistico piuttosto semplici a individuarsi e definirsi e corrispondenti di fatto a una buona capacità di lettura dei testi e alla capacità di esprimersi, perlomeno correttamente, per iscritto.

I termini a titolo, come è immediatamente percepibile, hanno un valore, e al limite un significato, tutt'affatto diverso da come li intendiamo noi qui oggi: stante che, per l'italianista universitario, la letteratura che si aspetta di trovare nello studente approdato alla facoltà di Lettere, per divenire uno specialista del settore, è bagaglio di conoscenze storico-letterarie, le competenze sono competenze di tipo linguistico, e “scuola” è dunque, per quanto attiene la sua disciplina, trasmissione, felice inculcamento di un patrimonio di testi canonizzato e storicamente orientato. Scuola, dal punto di vista dell'università, prioritariamente in funzione dell'università medesima. E tale pare essere ancora concepita per la lingua e la letteratura italiana nelle *Indicazioni nazionali* che presiedono ai profili liceali, significativamente privi di allusioni a quelle competenze di cui invece si parla, sempre per la lingua e la letteratura italiana, nelle *Linee guida* degli istituti tecnici e professionali.

Tutto questo si traduce, per l'italianista universitario, in un'idea di scuola, possibilmente liceo, responsabile della conservazione generazionale di un patrimonio letterario e garante della fruizione del testo letterario quale oggetto di studio cui le competenze linguistiche che la scuola deve fornire siano in ultima analisi finalizzate. Quasi demiurgo, poi, l'italianista – o il letterato in

genere –, nel corso di studi superiore che gli pertiene, trasmetterà un metodo di lavoro, determinando allora l'insorgere di competenze e allenando competenze letterarie “tecnico-professionali”, per così dire, utili comunque a chi auspicabilmente farà il suo stesso mestiere. Temo che questo atteggiamento sia ancora tale e ben diffuso nel sentire comune dei docenti universitari (ai quali peraltro, in prima istanza, è affidata la programmazione e la stesura dei programmi scolastici¹). E credo che questa prospettiva sia stata non solo condivisa, ma sia stata proprio la stessa di generazioni e generazioni di italianisti della scuola; i quali faticosamente – e perché costretti dallo scontro quotidiano con una realtà renitente, obbligati dalla qualità umana dei discenti che non consente più il perpetuarsi di questo teleologico *modus docendi* (perché non funziona, non attecchisce...), e direi *obtorto collo*, ma per un sano principio di realtà, che di fatto si traduce in lungimiranza, e per un forte senso di responsabilità sociale – scelgono di riconsiderare, di mettere in dubbio, di ri-orientare.

Sui motivi che hanno indotto una mutazione, che oserei definire anche antropologica ma che sicuramente è mutazione di stili cognitivi dei giovani, e a che cosa questa conduca non è certo mia competenza e facoltà di indagare, e nemmeno voglio qui sommariamente elencare possibili cause che nella loro plateale, cogente evidenza rischiano perciò stesso di suonare tanto più banali. Basti il decidersi ad acquisire tale mutazione, che in ogni ordine e grado di scuola e insegnamento peraltro tocchiamo con mano, come dato di fatto, che va al contempo legata al disvalore e alla perdita di funzione sociale e delle discipline umanistiche e del ruolo e della dignità di educatori e insegnanti di ogni ordine e grado, nel combinato disposto delle mille altre aspre difficoltà oggettive che comportano le sempre maggiori ristrettezze economiche del comparto istruzione, università e cultura.

Si potrà così apprezzare a pieno la necessità di un impegno, di uno sforzo per un mutamento di prospettiva, che si provi non certo a “salvare il salvabile”

1. Rileva opportunamente il sociologo ginevrino Perrenoud, che di insegnamento medio per competenze si occupa da molti anni: «Il sistema educativo è sempre stato costruito “dall'alto”: sono le università e le scuole di specializzazione che determinano il campo di azione dei licei [...]. Ora, ovviamente, se esse non disdegnano le competenze, in particolare nei settori in cui assumono apertamente il compito della formazione professionale, le università non conferiscono loro una posizione molto prestigiosa. Al contrario, si potrebbe dire che, anche quando sviluppano competenze, esse hanno la civetteria di non enunciarle, mettendo piuttosto l'accento sui saperi approfonditi, teorici e metodologici. È raro veder esplicitati, nero su bianco, gli obiettivi di una formazione universitaria e più ancora di vederli formulati nel linguaggio delle competenze. Certamente non sono dunque le università che incoraggiano l'insegnamento secondario a riformulare i propri programmi in termini di competenze. Al contrario, è proprio dagli ambienti universitari tradizionali che provengono le critiche più dure per ciò che potrebbe distogliere la scuola dell'obbligo dalla trasmissione intensiva dei saperi» (Ph. Perrenoud, *Costruire competenze a partire dalla scuola* [2000], trad. di G. Gialdino, Anicia, Roma 2010, pp. 18-19).

in letteratura (che sarebbe comoda soluzione di ripiego, in qualche modo resa forse, ancorché molto settorialmente, possibile da un lato dalla spontanea selezione nella formazione delle classi liceali e dall'altro dalla diversità di premesse e obiettivi insiti nell'impostazione di programmi ministeriali, linee guida o indicazioni nazionali); quanto piuttosto a restituire nella scuola, per tutti i tipi di scuola, e dunque per tutti gli studenti medi (non solo per coloro che sceglieranno una prosecuzione letteraria dei loro studi), che vuol dire per *tutti* i cittadini di domani, il valore necessitante della letteratura. Dunque anche e soprattutto per coloro che non continueranno gli studi, né quelli letterari né altri.

Qualche responsabilità sulle condizioni di rischio di sempre maggior marginalizzazione, ovvero di pericolo, per dirla con Tzvetan Todorov, in cui versa specificamente la nostra disciplina, è legata all'idea di lettura accademica decisamente ristretta al testo letterario, il cui studio rimane sostanzialmente indifferente al lettore concreto e all'atto della lettura inteso come fenomeno unico e irripetibile, limitando di fatto le potenzialità didattiche della letteratura. Tale impostazione è divenuta nel corso della seconda metà del xx secolo pratica invalsa anche nella scuola, nella quale sono stati schierati, e si continuano a utilizzare, tutti gli strumenti messi a disposizione dagli approcci critici più significativi del Novecento, e in particolare quelli legati al formalismo e allo strutturalismo. Il pericolo in cui versa oggi la letteratura (di perdita del ruolo sociale, vanificata la sua funzione coesiva e identitaria, se vogliamo; e soprattutto individuale, nei confronti della persona: formativo, educativo, immaginativo, socializzante e altro di cui dirò più avanti: insomma, per la vita) sarebbe in qualche modo anche legato alla degenerazione di pratiche didattiche divenute eccessivamente inaridenti, volte a insegnare (e così perpetuare) la disciplina critica in sé piuttosto che a valorizzare le opere e il rapporto del lettore/studente con queste. Questa chiusura degli studi letterari alla lettura come atto concreto, psicologicamente e storicamente situato, che coinvolge la mente e il corpo del lettore, per quanto funzionale all'identificazione della disciplina e alla sua stessa epistemologia, può limitare le potenzialità didattiche della letteratura.

Per questo è opportuno guardare alla letteratura anche dal punto di vista di altre discipline, come la teoria letteraria, la psicologia culturale e la sociologia della vita quotidiana, che insegnano, ad esempio, come la lettura di testi letterari sia strettamente correlata allo stato mentale, fisico ed emotivo che stiamo vivendo nell'esatto momento in cui leggiamo, e allo stesso tempo ci conduce in qualche modo altrove, in un mondo possibile dotato di sue regole, alla cui costruzione collaboriamo attivamente con la nostra memoria. I testi letterari possono essere gli strumenti grazie ai quali è possibile esplorare altri

mondi, che ci sottraggono ai nostri bisogni immediati e ci trasportano in un altrove costruito da qualche parte nella nostra mente e nel nostro corpo, in un processo di simulazione che rende la storia raccontata di cui siamo partecipi un'esperienza che possiamo definire secondaria o mediata, ma che rimane pur sempre un'esperienza capace di riorganizzare ogni volta la nostra visione di noi stessi e del mondo².

Di questo tipo di esperienza e di questa idea di lettura occorre far tesoro quando si riflette sul ruolo educativo della letteratura, sull'utilizzo dei testi letterari nei processi di apprendimento, sull'insegnamento *della e con* la letteratura.

Il lettore non specialista, oggi come un tempo, non legge le opere letterarie per padroneggiare meglio un metodo di lettura, né per ricavarne informazioni sulla società in cui hanno visto la luce, ma per trovare in esse un significato che gli consenta di comprendere meglio l'uomo e il mondo, per scoprire una bellezza che arricchisca la sua esistenza; così facendo, riesce a capire meglio sé stesso³.

Certamente il "lettore non specialista" è il ragazzo che si avvicina per la prima volta alle grandi opere, ai monumenti della nostra tradizione, o a romanzi e racconti in traduzione: responsabilità primaria dell'insegnante sarà di facilitare (non soffocare) l'apertura di orizzonti, la scoperta di mondi e dell'altro da sé, l'arricchimento del reale, l'incremento di bellezza che l'incontro con la letteratura può portare alla vita delle persone.

In questo quadro vengono a inserirsi dal 2006 le Raccomandazioni del Parlamento e del Consiglio europei relative alle competenze chiave per l'apprendimento permanente, competenze di cittadinanza assunte in proprio dai ministri italiani dell'istruzione che in questi ultimi anni si sono succeduti, competenze per l'acquisizione delle quali la letteratura può e deve giocare un ruolo determinante. Indispensabile dunque un ripensamento dell'insegnamento della letteratura che, data ormai come ovvia la centralità del testo (anche se mai a sufficienza ribadita), postuli una centralità del lettore cui la letteratura possa risultare strumento utile all'acquisizione di competenze fondamentali.

Sprigionare stimoli cognitivi e attivare modalità di apprendimento tramite il suo potenziale emotivo e simpatetico valorizza e va di pari passo con la conoscenza dell'aspetto "fabbrile" del testo, dei suoi costituenti, della sua realizzazione materiale, del suo aspetto sensoriale e fisico, della sua realtà anche di "manufatto": che in quanto tale sia appunto sperimentabile, manipolabile. At-

2. A questi aspetti è dedicato il quaderno di questa stessa collana *Imparare dalla lettura*, a cura di Simone Giusti e Federico Batini, Loescher, Torino 2013.

3. T. Todorov, *La letteratura in pericolo* [2007], Garzanti, Milano 2008.

traverso questo si passa necessariamente per trasformare il lettore non specialista in lettore esperto, senza mortificare il valore di risorsa inesauribile del testo letterario, che non deve trasformarsi in dato da analizzare, disarticolare, rendere chiaro e capito una volta per tutte, bensì che, attraverso la necessaria comprensione, possa stimolare la riflessione su quanto più porta di interessante: ciò che non si capisce, la possibilità continua dell'interrogazione del testo, risorsa da utilizzare per la costruzione di un significato a partire da quello; la costruzione del proprio significato. Si tratterà di assumere essenzialmente la diversa impostazione, il diverso punto di vista e atteggiamento di chi insegna non la letteratura, ma con la letteratura (per ricorrere al felice titolo dell'importante saggio di Simone Giusti, rivolto alle classi della secondaria di primo grado, ma di fatto condivisibile negli assunti di partenza anche per la nostra riflessione): insegnare con la letteratura, dunque attraverso, grazie alla letteratura⁴.

Come ha mostrato recentemente Remo Ceserani, in *Convergenze. Gli strumenti letterari e le altre discipline* (Bruno Mondadori, Milano 2010), delle risorse per la vita che la letteratura contiene ed elargisce pare si stiano accorgendo molti settori, da quelli filosofici ai medici agli psicologici e via dicendo: e che le stiano ai loro fini mettendo a frutto. Paradossalmente è proprio fra gli studiosi della materia, ma parlo solo da italianista, i quali sono più specialisticamente interessati ai valori storico-culturali ed estetico-artistici, e al restauro e alla conservazione dei testi, che è più faticosamente accettabile e apprezzabile quello che possiamo definire il suo "valore d'uso": quasi fosse una *diminutio*, una sorta di attentato, la desacralizzazione di un oggetto di culto. Parlare di competenze per la vita che si possano, direi si debbano, prima di tutto riconoscere come acquisibili grazie alla letteratura e poi determinare nella specificità della loro natura e rendere trasmissibili, conquistabili attraverso un percorso e infine valutabili, ritengo sia davvero la nuova frontiera della militanza didattico-letteraria: che necessariamente passa attraverso la scuola.

Che cosa non debba più fare la scuola, che cosa non deve e che cosa non può, o più banalmente che cosa è diventato inutile che faccia con la letteratura – e la scarsa utilità formativa nello specifico del percorso di insegnamento tradizionale credo possa serenamente verificarlo ogni italianista universitario, che dunque ne vede i risultati in una selezione di studenti che è lecito presumere, se non particolarmente dotati per gli studi letterari, perlomeno particolarmente motivati a compierli –, che cosa è scarsamente utile o affatto obsoleto potrebbe risultare relativamente facile da dirsi, benché si scontri, in particolare dal punto di vista dell'università, con attese specifiche di lunga tradizione e con interpretazioni storico-letterarie obbligatoriamente orientate da un lato; e coi

4. S. Giusti, *Insegnare con la letteratura*, Zanichelli, Bologna 2011.

programmi, il canone, il numero degli autori “da fare”, l’obbligo professionale dall’altro, che è evidentemente il condizionamento maggiore (per tacer dell’INVALSI – Istituto nazionale per la valutazione del sistema educativo di istruzione e di formazione – e dell’effetto a ritroso sui programmi che le prove previste per l’ultimo anno inevitabilmente provocheranno: ma questo sarebbe un altro, non meno urgente capitolo su cui riflettere). La *pars construens* credo sia deli-neabile ed effettivamente *construenda* attraverso una sperimentazione attiva, in *corpore vili*, ma teoricamente fondata, e che possa contare sull’apporto di un ampio ventaglio di saperi, e non solo strettamente disciplinari. Anzi.

Dalla parte della letteratura, come italianista, ritengo che possano rivelarsi particolarmente interessanti e potenzialmente utili alla disciplina i recenti apporti della psicologia cognitiva avvalorati dalle rivoluzionarie scoperte delle neuroscienze, la cui portata conoscitiva e innovativa è fondamentale e trascende evidentemente i confini del nostro discorso letterario. Darò qualche minimo cenno solo informativo che spero possa valere da spunto, funzionale al nostro lavoro e alla riflessione sul nostro lavoro.

In un primo momento, relativamente alla narrativa: riguardo alla quale conosciamo dagli studi pionieristici di Jerome Bruner l’importanza del “pensiero narrativo”. Il potenziale conoscitivo e cognitivo della letteratura diviene massimo nel caso della narrativa, la realizzazione testuale e letteraria della forma di comunicazione e socializzazione umana che corrisponde alla narrazione. L’educazione in senso proprio implica il crescere fra le narrazioni, secondo Bruner, il formarsi acquisendo attraverso le narrazioni le capacità di comprendere le cose del mondo, il farne un’esperienza mediata che consenta di capirle, classificarle, utilizzarle. Il narrare «è la maniera più naturale e più precoce con cui noi uomini organizziamo la nostra esperienza e le nostre conoscenze [...]: gli esseri umani danno un significato al mondo raccontando storie su di esso» e «solo la narrazione consente di costruire un’identità e di trovare un posto nella propria cultura. Le scuole devono coltivare la capacità narrativa, svilupparla, smettere di darla per scontata»⁵.

Anche sul fronte filosofico (ma fondamentalmente interdisciplinare), importante la lettura che delle emozioni dà Martha Nussbaum:

Le emozioni [...] hanno una struttura narrativa. [...] Questo già suggerisce un ruolo centrale delle arti nell’autocomprensione umana: le opere d’arte narrativa di diverso genere (musicali, visive o letterarie) ci forniscono infatti informazioni su queste emozioni-storie che non potremmo facilmente ottenere in altro modo⁶.

5. J. Bruner, *La cultura dell’educazione. Nuovi orizzonti per la scuola* [1996], Feltrinelli, Milano 1997, pp. 53-55.

6. M. C. Nussbaum, *L’intelligenza delle emozioni* [2001], il Mulino, Bologna 2004, pp. 290-291.

La riconosciuta nuova importanza psicologica e pedagogica conferita al “pensiero narrativo”, di grande rilevanza nelle scienze umane tutte, in particolare in sociologia, è tale da investire i campi più propriamente scientifici e antropologici, se lo studioso dell’evoluzionismo Stephen Jay Gould così si esprime:

Siamo creature che raccontano storie; la nostra specie avrebbero dovuto chiamarla *homo narrator* [...]. La modalità narrativa ci riesce naturale, come uno stile per organizzare pensieri e idee⁷.

Negli ultimissimi anni, in ambito psicologico, studiosi che fanno capo a due università canadesi, e in particolare Keith Oatley e Raymond Mar, hanno indagato e fornito ampi risultati relativi allo studio della funzione della *fiction* nella costruzione di una teoria della mente, per la quale la *fiction* (in senso vasto) risulta di fatto il “simulatore di volo della mente per il mondo sociale”⁸. La risonanza magnetica funzionale di 86 soggetti ha mostrato la sovrapponibilità tra i circuiti cerebrali impiegati nella comprensione di trame scritte e quelli utilizzati per gestire le reali interazioni con altri individui – e in particolare le interazioni che richiedono di indovinare i pensieri e i sentimenti degli altri⁹. La *fiction* è un modello, un’astrazione, una simulazione d’esperienza attraverso un personaggio che consente di apprendere che cosa altri possano volere, pensare, sentire.

Una teoria della mente (e cioè ciò che ci consente di metterci nei panni di un altro) empatica è strettamente connessa alla lettura di *fiction*: una teoria della mente che sia empatica è fondamentale nella vita di tutti i giorni perché consente di comprendere coloro con i quali instauriamo delle relazioni. Inoltre è un modello, un’astrazione anche dei complessi rapporti sociali: «La narrativa incarna il doppio valore della simulazione: consente di comprendere le intenzioni dell’altro che viceversa risulterebbero opache, e aiuta nella comprensione dei complessi meccanismi sociali»¹⁰.

A tutto questo, e cioè all’individuazione del ruolo cognitivo e di integrazione sociale delle narrazioni, dà una base scientifica la recentissima scoperta neurofisiologica di portata epocale dei “neuroni specchio”. Un gruppo di ricercatori di Parma, Giacomo Rizzolatti, Vittorio Gallese, Luciano Fadiga, Leonardo Fogassi ha – si narra: casualmente – scoperto che nel nostro cervello, quando osserviamo

7. Derivo la citazione da Ceserani, *Convergenze. Gli strumenti letterari e le altre discipline*, cit., p. 18.

8. K. Oatley, *The mind's flight simulator*, in “The Psychologist”, 21, 2008, pp. 1030-1033, e specialmente Id., *Fiction and its study as gateways to the mind*, in “Scientific Study of Literature”, 1, 2011, pp. 153-164.

9. R. A. Mar, *The neural bases of social cognition and story comprehension*, in “Annual Review of Psychology”, 62, 2011, pp. 103-134.

10. R. A. Mar, K. Oatley, *The function of fiction is the abstraction and simulation of social experience*, “Perspectives on Psychological Science”, 3, 2008, pp. 173-192 (trad. nostra).

altri compiere azioni, si attivano circuiti neuronali che “simulano” l’azione compiuta, e in modo specifico per ogni azione che vedano compiere. È un rispecchiamento interno, automatico, riflesso, appunto (da qui il nome), delle azioni altrui, che pare essere alla base dell’apprendimento (anche dell’apprendimento del linguaggio). Rende inoltre percettibili, palpabili, fa sperimentare direttamente, in proprio, nel nostro cervello, le emozioni degli altri al compiere o al subire una determinata azione (emozioni di piacere, di dolore e così via), essendo probabilmente il meccanismo responsabile dei legami sociali poiché sviluppa empatia. Ma per quel che ci riguarda, l’aspetto più straordinario di questa scoperta (che ha altre implicazioni formidabili nell’intuizione dei pensieri e dei propositi di azione altrui), è l’attivarsi dei neuroni specchio al sentir narrare o al leggere eventi, vicissitudini, storie di personaggi che compiono movimenti e azioni.

Senza nemmeno pretendere qui di accennare alla storia e al significato di tale ricerca, né alle sue molteplici, ancora non pienamente valutabili ricadute¹¹ (è stato scritto che i neuroni specchio sono per le neuroscienze ciò che il DNA è stato per la biologia; ma è chiaro che ancora dal punto di vista etico, sociale, filosofico l’impatto e l’eventuale utilizzazione di tale scoperta emergeranno e si soppeseranno nel tempo¹²), preme tuttavia sottolineare il valore aggiunto che apporta dal *côté* prettamente scientifico, fornendone giustappunto il presupposto neuronale, alla funzione cognitiva (ed empatica) dell’ascolto e della lettura propriamente di narrazioni. Si incarna nelle nostre cellule motorie ciò che leggiamo o sentiamo raccontare delle azioni dei personaggi di una narrazione, il nostro corpo sperimenta in proprio quel che avviene ai personaggi di un romanzo che, grazie all’attivazione dei nostri neuroni motori, viene in noi fisicamente simulato.

Quanto si è qui solo richiamato, e per soli cenni, valga da stimolo per un ripensamento del ruolo straordinario, educativo e formativo, nel quadro delle competenze chiave (e non solo...) peculiare della forma letteraria delle narrazioni, la narrativa. E a monito affinché l’insegnamento non ne mortifichi o limiti il potenziale.

Non solo il leggere o l’ascoltare una storia fa immaginare mondi altri, suscita emozioni di condivisione, apre alla comprensione dell’altro da sé facendoci lasciare per un momento da parte “quel mostro distruttore che è il nostro ego” (Robert Louis Stevenson), ma determina, attraverso la simulazione neu-

11. Per una prima informazione si consiglia la lettura di M. Iacoboni, *I neuroni specchio. Come capiamo ciò che fanno gli altri*, Bollati Boringhieri, Torino 2008 e G. Rizzolatti, L. Vozza, *Nella mente degli altri. Neuroni specchio e comportamento sociale*, Zanichelli, Bologna 2008; più tecnico G. Rizzolatti, C. Sinigaglia, *So quel che fai. Il cervello che agisce e i neuroni specchio*, Raffaello Cortina, Milano 2006; si occupa specialmente delle correlazioni con la lettura (e dunque di tale scoperta in relazione allo specifico narrativo) Giusti, *Insegnare con la letteratura*, cit.

12. Consiglio una splendida riflessione filosofico-scientifica di Vittorio Gallese stimolata dalle domande di Remo Ceserani in un’intervista scaricabile all’indirizzo http://www.unipr.it/arpa/mirror/pubs/pdf/files/Gallese/2012/unibo_rivistaonline.pdf.

ronale di quanto avviene in quel che leggiamo, anche l'acquisizione e il depositarsi progressivo di esperienza "nel corpo", nei nostri stessi neuroni, esperienza sul e del mondo, favorendo lo sviluppo di particolari funzionalità conoscitive.

Ma se le storie, le narrazioni le riviviamo nel nostro stesso corpo, che ne è della poesia, del denso linguaggio della poesia? La teoria di George Lakoff¹³ del linguaggio incarnato è stata validata scientificamente in particolare da uno studio di Simon Lacey e collaboratori, pubblicato nel febbraio dello scorso anno dal significativo titolo *Metaphorically feeling: Comprehending textural metaphors activates somatosensory cortex*¹⁴ ("sentire metaforicamente: la comprensione di metafore tattili attiva la corteccia somatosensoriale": la corteccia è l'area del cervello che viene attivata per l'appunto in occasione della percezione tattile). Gli studiosi rimandano a ulteriori indagini la validazione della teoria "forte" che comunque fin da ora già propongono: e cioè che la corteccia si attivi oltre che all'ascolto o alla lettura di metafore ardite (ciò che hanno dimostrato grazie alla risonanza magnetica funzionale), anche in presenza di metafore scontate, passate nell'uso linguistico quotidiano, indifferentemente cioè dal grado di novità della metafora. Insomma, il linguaggio metaforico legato al campo sensoriale è in grado di stimolare nel nostro cervello le aree fisicamente attivate al momento della percezione reale e fisica.

Se "scrivere romanzi", fare letteratura è "un'operazione letteraria", leggerla, come abbiamo visto, e dobbiamo ricordare, certamente "non lo è"¹⁵: di questo dobbiamo diventare consapevoli a qualsiasi livello e tipologia di insegnamento apparteniamo. Il nodo problematico sarà di saper valorizzare la primaria dimensione umana, sociale e collettiva della letteratura all'interno di un percorso di lingua e letteratura italiana, di farla valere quale risorsa efficace anche in una pratica declinabilità disciplinare. Da questo impegno nasce il progetto *Compita*.

13. G. Lakoff, *Pensiero politico e scienza della mente*, Bruno Mondadori, Milano 2010.

14. S. Lacey, R. Stilla, K. Sathian, *Metaphorically feeling: Comprehending textural metaphors activates somatosensory cortex*, in "Brain and Language", 120, marzo 2012, pp. 416-421; analoghe scoperte sono state fatte per il comparto olfattivo: cfr. ad esempio J. González, A. Barros-Loscertales, F. Pulvermüller *et al.*, *Reading cinnamon activates olfactory brain regions*, in "NeuroImage", 32, 2006, pp. 906-912.

15. «Uno non legge romanzi per ridurli a un'algebra di funzioni o percepire la conversione delle metonimie in metafore [...] Scrivere romanzi è un'operazione letteraria, certo, ma leggerli non lo è: fatti salvi certi casi marginali, è un aspetto della naturale curiosità umana e una esperienza sportiva o ludica, come le montagne russe o una partita di golf. È il gioco della finzione, un gioco nel quale il lettore, in quanto partecipe, è sempre e necessariamente coautore»: queste le conclusioni di un'aurea lezione di Francisco Rico dedicata a *Il romanzo, ovvero le cose della vita*, con interventi di Daniele Del Giudice e Piero Boitani, Arago, Torino 2012, p. 37.

2. La ricerca di un nuovo paradigma: l'insegnamento della letteratura nella scuola delle competenze

di Carla Sclarandis, Cinzia Spingola*

Le discipline sono ciò che ci separa dai barbari; e non credo che si possa fare lavoro interdisciplinare senza avere studiato le discipline.

Howard Gardner¹

2.1. Le discipline e la didattica per competenze

Assumendo il paradigma della complessità, secondo cui le diverse discipline costituiscono un sistema a rete «con nodi e relazioni multiple»² non gerarchiche, il Comitato Tecnico Scientifico (CTS) del progetto *Compita* ritiene, con Howard Gardner, che solo le discipline, con i loro specifici domini epistemologici, possano garantire un efficace gioco interdisciplinare in vista dello sviluppo di competenze trasversali³. Nessuna competenza è data in partenza, ma è sempre frutto degli apprendimenti che realizzano le potenzialità del soggetto «e non si compiono allo stesso livello in ciascun essere umano». Se dunque le competenze sono «apprendimenti costruiti, non [...] virtualità della specie»⁴, esse devono essere nutrite con le risorse personali – tra cui irrinunciabili sono le conoscenze – mobilitabili in situazioni nuove. Lo schema qui riprodotto

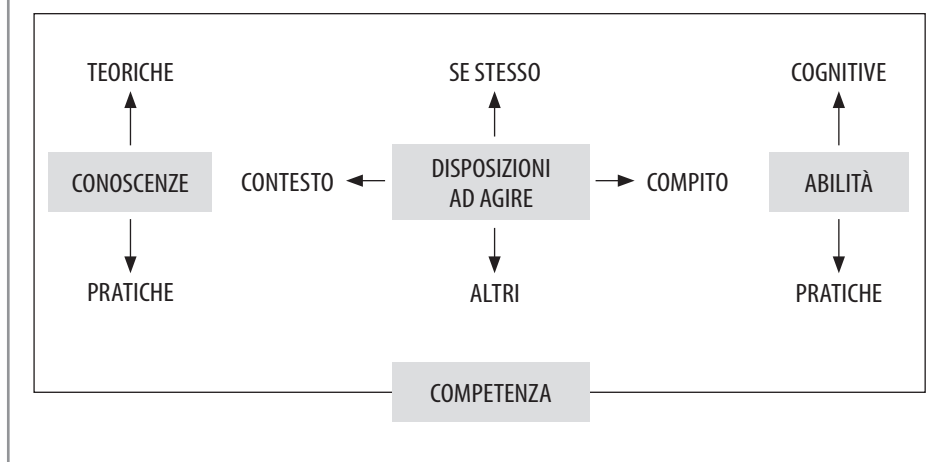
* Questo documento è il frutto del lavoro collegiale del Comitato Tecnico Scientifico (CTS) del progetto *Compita* (*Competenze dell'italiano*), così costituito: Nicoletta Biferale, Paolo Corbucci, Carmela Palumbo (Direttore generale), Anna Piperno (per il MIUR); Guido Baldassarri, Rino Caputo, Pasquale Guaragnella, Natascia Tonelli (per l'università); Magda Indiveri, Mirella Scala, Carla Sclarandis, Cinzia Spingola (per la scuola). *Compita* è un progetto pilota finalizzato a promuovere l'innovazione didattica nel secondo biennio e nell'ultimo anno della scuola secondaria di secondo grado, e sostenuto da una convenzione del MIUR, Direzione Generale per gli Ordinamenti e per l'Autonomia Scolastica, con l'Università di Bari capofila, che coinvolge altre dieci università e quarantacinque scuole di secondo grado (licei, istituti tecnici e istituti professionali), selezionate su tutto il territorio nazionale.

1. Cfr. J. Brockman (a cura di), *Il vero, il bello, il bene: le basi dell'educazione di tutti gli esseri umani. Una conversazione con Howard Gardner*, in <http://ospitiweb.indire.it/adi/Saperi/Gard1.htm>.

2. A. F. De Toni, *Istituti tecnici e professionali come scuole dell'innovazione*, in AA.VV., *L'istruzione tecnica/2. Interventi sulle proposte di TreeLLLe*, "I Quaderni", 8/2, Associazione TreeLLLe, Genova 2009, p. 56.

3. Per una sintesi del dibattito sul rapporto tra discipline e competenze, cfr. D. Maccario, *Insegnare per competenze*, SEI, Torino 2006, pp. 55-74.

4. Ph. Perrenoud, *Costruire competenze a partire dalla scuola* [2000], trad. di G. Gialdino, Anicia, Roma 2010, p. 32.

Fig. 1 – Una rappresentazione del costrutto della competenza in ambito formativo

(fig. 1) sintetizza le loro dimensioni costitutive, secondo la definizione più accreditata di competenza, e tiene conto del *Quadro europeo delle qualifiche e dei titoli per l'apprendimento permanente* (23 aprile 2008)⁵.

Il Parlamento e il Consiglio europei, che interpretano le otto competenze di cittadinanza⁶ in riferimento a tre aspetti cruciali nella vita di ciascuna persona – ovvero la realizzazione e la crescita personale (capitale culturale); la cittadinanza attiva e l'integrazione (capitale sociale); la capacità di inserimento professionale (capitale umano) – le declinano in funzione dell'apprendimento permanente (*lifelong learning*).

2.2. Il ruolo dell'italiano nell'ultimo triennio del curriculum scolastico

Nelle società globalizzate, la padronanza di contenuti disciplinari strategici, a garanzia della formazione permanente del cittadino, in maniera specifica nell'ultimo triennio del curriculum scolastico, richiede da un lato la valorizzazione della letteratura nei processi di apprendimento, dall'altro un rinnovato insegnamento dell'italiano. In questa prospettiva il progetto *Compita, work in*

5. Lo schema si trova in M. Castoldi, *Progettare per competenze. Percorsi e strumenti*, Carocci, Roma 2011, p. 26.

6. Com'è noto, le competenze sono: 1) comunicazione nella madrelingua; 2) comunicazione nelle lingue straniere; 3) competenza matematica e competenze di base in scienza e tecnologia; 4) competenza digitale; 5) imparare a imparare; 6) competenze sociali e civiche; 7) spirito di iniziativa e imprenditorialità; 8) consapevolezza ed espressione culturale.

progress condiviso negli spazi della ricerca-azione in aula e nei seminari regionali e nazionali, si propone di esplicitare in un modello trasferibile le operazioni cognitivo-emotive presupposte dalla lettura-interpretazione di un testo letterario e dalle forme di scrittura più consapevoli, come quella argomentativa richiesta dall'esame di Stato. L'obiettivo è quello di definire un *quadro di riferimento* della competenza letteraria, intesa specificamente come competenza interpretativa in tutte le sue occorrenze di lettura e scrittura, cioè come *expertise* complessa che implica processi di alto livello. Essa, infatti,

mette in atto più schemi di percezione, di pensiero, di valutazione e di azione, che sottendono inferenze, anticipazioni, trasposizioni analogiche, generalizzazioni [...], la ricerca di informazioni di diversa natura, il formarsi di una decisione, ecc. [...]

Essa non si forma mediante l'assimilazione di saperi supplementari, generali o locali, ma attraverso la costruzione di un insieme di dispositivi e schemi che permettono di mobilitare le conoscenze in situazione, in tempo utile e con consapevolezza⁷.

Collocare l'insegnamento della letteratura di tutti gli indirizzi della scuola secondaria di secondo grado nell'orizzonte della didattica per competenze, se non comporta la rinuncia alle conoscenze disciplinari di qualità, esige tuttavia l'abbandono di quell'enciclopedismo rivelatosi alla prova dei fatti inadeguato perfino a preparare un buon numero di studenti ad affrontare la tipologia A dell'esame di Stato. A scuola la progettazione e la valutazione per competenze offrono l'opportunità di potenziare le ricadute formative dell'apprendimento letterario all'interno di una costellazione di pratiche sociali significative per lo studente e la collettività. La competenza interpretativa, infatti, non soltanto incoraggia la responsabilità, la cooperazione e la reciprocità⁸, ma attraverso il "gioco di trasduzione", cioè il trasferimento di un testo da un'epoca a un'altra, da un ambito del sapere a un altro, favorisce il *transfert* delle acquisizioni empatico-cognitive dai libri alla vita⁹. È questo trasferimento, secondo Yves Citton, a valorizzare il confronto con il testo letterario, il cui indice di verità è confermato dal contesto performativo d'arrivo piuttosto che da una preordinata ricognizione secondo le grammatiche della storicizzazione e dell'analisi del discorso: interpretare non significa leggere, non equivale a sapere, non è conoscere e nemmeno comunicare¹⁰. La competenza letteraria così intesa

7. Perrenoud, *Costruire competenze a partire dalla scuola*, cit., pp. 39, 53.

8. M. C. Nussbaum, *Non per profitto. Perché le democrazie hanno bisogno della cultura umanistica* [2010], il Mulino, Bologna 2011, p. 61.

9. Cfr. R. Ceserani, *Convergenze. Gli strumenti letterari e le altre discipline*, Bruno Mondadori, Milano 2010; M. Macé, *Façons de lire, manières d'être*, Gallimard, Paris 2011.

10. Y. Citton, *Future umanità. Quale avvenire per gli studi umanistici?* [2010], Duepunti, Palermo 2012; cfr. anche C. Sclarandis, *La letteratura italiana per i nuovi italiani*, in <http://www.griseldaonline.it/didattica/la-letteratura-per-i-nuovi-italiani.html>.

si acquisisce attraverso la “sperimentazione interpretativa” che rifiuta la sequenzialità di operazioni rigide, accoglie la successione imprevedibile di errori, salti, ipotesi, incontri casuali e intuizioni. Essa esige modalità di insegnamento-apprendimento attive, dialogate, aperte alla manipolazione testuale e agli “attesi imprevisti”¹¹ del confronto orizzontale e verticale all’interno della classe; esige allo stesso tempo modalità organiche e coerenti di accertamento e di valutazione dei risultati formativi.

2.3. La competenza di lettura al termine del primo biennio della secondaria di secondo grado

Le competenze di base, anche quelle disciplinari, in realtà non sono mai di una sola disciplina. Saper leggere e comprendere un testo, in particolare, è una competenza trasversale e complessa¹², che non può eludere la cultura implicita degli studenti né i loro linguaggi. Intesa come comprensione, interpretazione e valutazione del testo scritto, la *competenza di lettura* – indagata da INVALSI dalla primaria al primo biennio della secondaria di secondo grado – si articola nei seguenti aspetti (cfr. *Quadro di riferimento*, INVALSI, 2008):

- 1) riconoscere e comprendere il significato letterale e figurato di parole ed espressioni; riconoscere le relazioni tra parole;
- 2) individuare informazioni date esplicitamente nel testo;
- 3) fare un’inferenza diretta, ricavando un’informazione implicita da una o più informazioni date nel testo e/o tratte dall’enciclopedia personale del lettore;
- 4) cogliere le relazioni di coesione (organizzazione logica entro e oltre la frase) e coerenza testuale;
- 5) ricostruire il significato di una parte più o meno estesa del testo, integrando più informazioni e concetti, anche formulando inferenze complesse;
- 6) ricostruire il significato globale del testo, integrando più informazioni e concetti, anche formulando inferenze complesse;
- 7) sviluppare un’interpretazione del testo, a partire dal suo contenuto e/o dalla sua forma, andando al di là di una comprensione letterale;

11. P. Peticari, *Attesi imprevisti*, Bollati Boringhieri, Torino 1996.

12. La natura interdisciplinare della competenza di lettura è confermata dai risultati delle prove nazionali e internazionali di matematica e di scienze, più carenti nelle risposte agli *item* aperti, che richiedono capacità di lettura approfondita e selettiva (*scanning*). Tali risultati suggeriscono una didattica concertata nei Consigli di classe (CDC) con il coinvolgimento degli insegnamenti scientifici, finalizzata allo sviluppo di questa competenza preliminare all’apprendimento e indispensabile per l’interazione sociale.

8) valutare il contenuto e/o la forma del testo alla luce delle conoscenze ed esperienze personali.

Diversamente dalle prove PISA (Programme for International Student Assessment), con cui dal 2000 OCSE accerta le competenze di lettura, di matematica e di scienze dei quindicenni scolarizzati di oltre 74 Stati¹³, quelle nazionali sono strettamente connesse ai curricoli delle diverse fasce scolari di riferimento. Ciò nonostante i processi sottesi alla competenza di lettura INVALSI sono modulati su quelli delle indagini internazionali, esplicitamente richiamate nel *Quadro di riferimento* del 2008¹⁴. La tabella 1 evidenzia le analogie fra i due sistemi valutativi:

Tabella 1 Aspetti della competenza di lettura: comparazione OCSE-PISA e INVALSI		
	OCSE-PISA	INVALSI
Individuare informazioni	Individuare informazioni	Individuare informazioni date nel testo
Integrare e interpretare		Formulare semplici inferenze
	Sviluppare un'interpretazione	Sviluppare un'interpretazione, integrando informazioni e concetti
	Comprendere il significato generale del testo	Elaborare una comprensione globale del testo
Riflettere e valutare	Riflettere sul contenuto del testo e valutarlo	Valutare il contenuto del testo, la lingua e gli elementi testuali
	Riflettere sulla forma del testo e valutarlo	

La competenza di lettura, dunque, impegna tutti gli insegnanti del CDC ad accogliere l'interdisciplinarietà e ad affrontare le diverse tipologie di testi continui e non continui, in ogni fase del curriculum. D'altra parte, anche progetti innovativi di respiro internazionale, come ad esempio il Progetto ESABAC (Esami di Stato-Baccalauréat), sollecitano i docenti delle diverse discipline a condividere la responsabilità di costruire salde capacità di comprensione, interpretazione e valutazione di testi di varia natura.

13. Cfr. http://www.invalsi.it/invalsi/ri/pisa2009.php?page=pisa2009_it_01b. La *reading literacy* è definita da OCSE-PISA come «la capacità di comprendere e utilizzare testi scritti, di riflettere su di essi e di *engaging with* testi scritti, al fine di raggiungere i propri obiettivi, sviluppare le proprie conoscenze e potenzialità e svolgere un ruolo attivo nella società».

14. Nella Direttiva n. 74 del 15 settembre 2008, che ha istituito le prove INVALSI, infatti, si legge che «esse si inseriscono nel più ampio contesto internazionale, sia in tema di indagini comparative sulla qualità dei sistemi nazionali di istruzione e sui livelli di apprendimento degli studenti, con riferimento alle metodiche adottate e ai risultati conseguiti, sia in tema di promozione della cultura della valutazione».

Se leggere comporta lo sviluppo di una pluralità di competenze¹⁵, allora anche nel secondo biennio e nell'ultimo anno del curriculum è necessario progettare percorsi che tengano conto dei profili in entrata; percorsi che definiscano con gradualità quali operazioni i giovani lettori possano e debbano compiere su e con il testo. È ormai accertato, infatti, che né la quantità o la qualità delle letture né le migliori condizioni dell'insegnamento garantiscono di per sé adeguati risultati.

In questa prospettiva la lettura del testo letterario rimane una risorsa preziosa nell'orizzonte delle indicazioni nazionali e delle linee guida ministeriali. Infatti, secondo la metodologia della centralità del testo, lo studente può sperimentare il valore motivante della prospettiva ermeneutica – in senso sia interpretativo sia comunicativo – qualora i contenuti letterari proposti siano rivitalizzati alla luce dei suoi bisogni di significato. Solo così è possibile «agire non tanto sulla motivazione secondaria che, come nota Maria Luisa Altieri Biagi, può cessare quando i ragazzi si sottraggono, parzialmente o totalmente, all'influenza dell'insegnante, quanto su una motivazione primaria, interna al soggetto, scaturita da una didattica finalizzata ad allestire ambienti e situazioni propizie all'imparare a leggere e a diventare lettori competenti»¹⁶.

2.4. Indicazioni nazionali e linee guida per la scuola secondaria di secondo grado

Per quanto riguarda l'italiano, i documenti ministeriali (cfr. tab. 2) relativi ai diversi indirizzi della scuola secondaria di secondo grado non sono uniformi nella struttura e tanto meno nel linguaggio, il quale afferisce ora ai modelli pedagogici tradizionali ora a quelli costruttivisti. Nelle indicazioni nazionali – comuni a tutti gli indirizzi liceali – il *profilo d'uscita* con cui si aprono le linee guida per gli istituti tecnici e professionali è sostituito dalle *Linee generali e competenze*. Questa differenza è spia di una concezione della disciplinarietà che, seppur mai priva di contraddizioni, appare più convenzionale nelle indicazioni e più innovativa nelle linee guida. Infatti, per i licei si dichiara

15. Per il dettaglio sulle prove di valutazione della competenza di lettura cfr. il *Quadro di riferimento* di INVALSI, 2011, in http://www.invalsi.it/snv2012/documenti/QDR/QdR_Italiano.pdf.

16. M. Piscitelli, *Imparare a leggere*, in "Insegnare", 5, 2002, pp. 53-55. Sulla complessità della lettura letteraria cfr. anche M. L. Altieri Biagi (a cura di), *La programmazione verticale*, La Nuova Italia, Firenze 1994, in cui si legge: «L'approccio ai testi va concepito come una trivellazione verticale che raggiunge livelli sempre più profondi o intimi della scrittura fino a quelli di maggiore densità semantica e di una più complessa elaborazione formale. Senza questo lungo apprendistato non si diventa buoni lettori, soprattutto in età televisiva e informatica [...]. Si tratta di un compito arduo; l'unica agevolazione è data dal fatto che l'insegnamento dell'italiano è un processo di approfondimento verticale, non un itinerario orizzontale che segue semplicemente l'avvicinarsi dei contenuti» (ivi, p. xxii).

ciò che lo studente deve saper fare alla fine del quinquennio, distintamente in lingua e letteratura italiane, ma si allude alle competenze *in absentia*, con il grassetto che sottolinea alcune espressioni chiave: padroneggia, riflessione metalinguistica, storicità, per quanto riguarda la lingua; lettura, letteratura, interdipendenza, percorso storico, altre discipline, letture, per la letteratura. Per gli istituti tecnici e professionali, invece, in continuità con gli *Assi culturali* del 2007¹⁷, si elencano delle competenze trasversali in forma esplicita, ben marcate da un elenco di verbi all'infinito comuni a entrambi i profili (padroneggiare, riconoscere, stabilire, individuare, utilizzare), ma diversamente gerarchizzate per gli uni e per gli altri: negli istituti professionali il verbo "utilizzare" all'inizio della lista accentua il carattere pratico-operativo di questo percorso di istruzione a svantaggio della formazione critica¹⁸.

A conferma del diverso orientamento di questi documenti, per il secondo biennio e per l'ultimo anno, nei licei sono gli *Obiettivi specifici di apprendimento* (OSA) a modulare una disciplinarietà ancora tradizionalmente intesa, mentre per i tecnici e i professionali sono privilegiate le *Abilità* distinte dai *Contenuti* (cfr. tab. 2). Nelle *Indicazioni*, dunque, l'obiettivo centrale dell'insegnamento letterario sembra rimanere prevalentemente la trasmissione del patrimonio simbolico della nostra civiltà. Ne deriva un enciclopedismo non facile da conciliare con la didattica attiva¹⁹. Le linee guida per i tecnici e i professionali, invece, seppure in forme ancora embrionali, offrono alcuni suggerimenti per declinare lo studio letterario in termini di competenza, sebbene anche qui l'impiego del verbo "riconoscere" sembra ancora alludere a una fruizione poco interattiva dei contenuti storico-letterari.

17. All'interno degli *Assi culturali* relativi all'obbligo d'istruzione (D.M. 22 agosto 2007, n. 139), com'è noto, quello dei linguaggi si articola nelle quattro competenze trasversali: 1) padronanza della lingua italiana: a) padroneggiare gli strumenti espressivi e argomentativi indispensabili per gestire l'interazione comunicativa verbale in vari contesti; b) leggere, comprendere e interpretare testi scritti di vario tipo; c) produrre testi di vario tipo in relazione ai differenti scopi comunicativi; 2) utilizzare una lingua straniera per i principali scopi comunicativi e operativi; 3) utilizzare gli strumenti fondamentali per una fruizione consapevole del patrimonio artistico e letterario; 4) utilizzare e produrre testi multimediali. Esse sono in buona parte riproposte dalle linee guida come abilità in uscita dalla scuola secondaria, ma vengono ampiamente ridimensionati gli aspetti relativi all'interpretazione e dunque alla riappropriazione critica dei contenuti culturali.

18. Le *Linee guida degli istituti professionali*, nell'ambito della programmazione del CDC, assegnano all'italiano il compito di concorrere «al raggiungimento dei seguenti risultati di apprendimento [...], espressi in termini di competenza: individuare e utilizzare gli strumenti di comunicazione e di *team working* più appropriati per intervenire nei contesti organizzativi e professionali di riferimento; redigere relazioni tecniche e documentare le attività individuali e di gruppo relative a situazioni professionali; utilizzare e produrre strumenti di comunicazione visiva e multimediale anche con riferimento alle strategie espressive e agli strumenti tecnici della comunicazione in rete».

19. Su questo cfr. le considerazioni di A. Piperno in S. Belvedere, L. Favini, R. Meconi, A. Piperno, *Le discipline umanistiche nella riforma della scuola. Temi e problemi di una didattica di competenze*, a cura di S. Belvedere, Rubbettino, Soveria Mannelli (CZ) 2011; C. Sclarandis, *Competenze e utopia. L'ora d'Italiano nella proposta dell'ADI-SD*, in "Chichibio", 58, 2010, pp. 14-15.

Tabella 2 Lingua e letteratura italiana

Indicazioni nazionali per i licei	Linee guida per gli istituti tecnici	Linee guida per gli istituti professionali
Linee generali e competenze	Profilo in uscita	
Lingua	Lingua e letteratura italiana	Lingua e letteratura italiana
<p>Al termine del percorso liceale lo studente <i>padroneggia</i> la lingua italiana: è in grado di esprimersi, in forma scritta e orale, con chiarezza e proprietà, variando – a seconda dei diversi contesti e scopi – l’uso personale della lingua; di compiere operazioni fondamentali, quali riassumere e parafrasare un testo dato, organizzare e motivare un ragionamento; di illustrare e interpretare in termini essenziali un fenomeno storico, culturale, scientifico.</p> <p>L’osservazione sistematica delle strutture linguistiche consente allo studente di affrontare testi anche complessi, presenti in situazioni di studio o di lavoro. A questo scopo si serve anche di strumenti forniti da una <i>riflessione metalinguistica</i> basata sul ragionamento circa le funzioni dei diversi livelli (ortografico, interpuntivo, morfosintattico, lessicale-semantico, testuale) nella costruzione ordinata del discorso.</p> <p>Ha inoltre una complessiva coscienza della <i>storicità</i> della lingua italiana, maturata attraverso la lettura fin dal biennio di alcuni testi letterari distanti nel tempo, e approfondita poi da elementi di storia della lingua, delle sue caratteristiche sociolinguistiche e della presenza dei dialetti, nel quadro complessivo dell’Italia odierna, caratterizzato dalle varietà d’uso dell’italiano stesso.</p>	<p>Il docente di “Lingua e letteratura italiana” concorre a far conseguire allo studente, al termine del percorso quinquennale, risultati di apprendimento che lo mettono in grado di: padroneggiare il patrimonio lessicale ed espressivo della lingua italiana secondo le esigenze comunicative nei vari contesti: sociali, culturali, scientifici, economici, tecnologici; riconoscere le linee essenziali della storia delle idee, della cultura, della letteratura, delle arti e orientarsi agevolmente fra testi e autori fondamentali, con riferimento soprattutto a tematiche di tipo scientifico, tecnologico ed economico; stabilire collegamenti tra le tradizioni culturali locali, nazionali e internazionali sia in una prospettiva interculturale sia ai fini della mobilità di studio e di lavoro; riconoscere il valore e le potenzialità dei beni artistici e ambientali per una loro corretta fruizione e valorizzazione; individuare e utilizzare le moderne forme di comunicazione visiva e multimediale, anche con riferimento alle strategie espressive e agli strumenti tecnici della comunicazione in rete.</p>	<p>Il docente di “Lingua e letteratura italiana” concorre a far conseguire allo studente, al termine del percorso quinquennale di istruzione professionale, i seguenti risultati di apprendimento relativi al profilo educativo, culturale e professionale: utilizzare gli strumenti culturali e metodologici acquisiti per porsi con atteggiamento razionale, critico, creativo e responsabile nei confronti della realtà, dei suoi fenomeni e dei suoi problemi, anche ai fini dell’apprendimento permanente; utilizzare il patrimonio lessicale ed espressivo della lingua italiana secondo le esigenze comunicative nei vari contesti: sociali, culturali, scientifici, economici, tecnologici e professionali; riconoscere le linee essenziali della storia delle idee, della cultura, della letteratura, delle arti e orientarsi agevolmente fra testi e autori fondamentali, a partire dalle componenti di natura tecnico-professionale correlate ai settori di riferimento; stabilire collegamenti tra le tradizioni culturali locali, nazionali e internazionali, sia in una prospettiva interculturale sia ai fini della mobilità di studio e di lavoro; riconoscere il valore e le potenzialità dei beni artistici e ambientali; sviluppare ed esprimere le proprie qualità di relazione, comunicazione, ascolto, cooperazione e senso di responsabilità nell’esercizio del proprio ruolo; comprendere le implicazioni etiche, sociali, scientifiche, produttive, economiche, ambientali dell’innovazione tecnologica e delle sue applicazioni industriali, artigianali e artistiche.</p>

Letteratura	Lingua e letteratura italiana	Lingua e letteratura italiana
<p>Il gusto per la lettura resta un obiettivo primario dell'intero percorso di istruzione, da non compromettere attraverso una indebita e astratta insistenza sulle griglie interpretative e sugli aspetti metodologici, la cui acquisizione avverrà progressivamente lungo l'intero quinquennio, sempre a contatto con i testi e con i problemi concretamente sollevati dalla loro esegesi. A descrivere il panorama letterario saranno altri autori e testi, oltre a quelli esplicitamente menzionati, scelti in autonomia dal docente, in ragione dei percorsi che riterrà più proficuo mettere in particolare rilievo e della specificità dei singoli indirizzi liceali.</p> <p>Al termine del percorso lo studente ha compreso il valore intrinseco della <i>lettura</i>, come risposta a un autonomo interesse e come fonte di paragone con altro da sé e di ampliamento dell'esperienza del mondo; ha inoltre acquisito stabile familiarità con la <i>letteratura</i>, con i suoi strumenti espressivi e con il metodo che essa richiede. È in grado di riconoscere l'<i>interdipendenza</i> fra le esperienze che vengono rappresentate (i temi, i sensi espliciti e impliciti, gli archetipi e le forme simboliche) nei testi e i modi della rappresentazione (l'uso estetico e retorico delle forme letterarie e la loro capacità di contribuire al senso).</p> <p>Lo studente acquisisce un metodo specifico di lavoro, impadronendosi via via degli <i>strumenti</i> indispensabili per l'interpretazione dei testi: l'analisi linguistica, stilistica, retorica; l'intertestualità e la relazione fra temi e generi letterari; l'incidenza della stratificazione di letture diverse nel tempo. Ha potuto osservare il processo creativo dell'opera letteraria, che spesso si compie attraverso stadi diversi di elaborazione. Nel corso del quinquennio matura un'autonoma capacità di interpretare e commentare testi in prosa e in versi, di porre loro domande personali e paragonare esperienze distanti con esperienze presenti nell'oggi.</p> <p>Lo studente ha inoltre una chiara cognizione del <i>percorso storico</i> della letteratura italiana dalle origini ai nostri giorni: coglie la dimensione storica intesa come riferimento a un dato contesto; l'incidenza degli autori sul linguaggio e sulla codificazione letteraria (nel senso sia della continuità sia della rottura); il nesso con le domande storicamente presenti nelle diverse epoche. Ha approfondito poi la relazione fra letteratura e altre espressioni culturali, anche grazie all'apporto sistematico delle <i>altre discipline</i> che si presentano sull'asse del tempo (storia, storia dell'arte, storia della filosofia). Ha un'adeguata idea dei rapporti con le letterature di altri Paesi, affiancando la lettura di autori italiani a letture di autori stranieri, da concordare eventualmente con i docenti di Lingua e cultura straniera, e degli scambi reciproci fra la letteratura e le altre arti.</p>		

<p>Ha compiuto <i>letture</i> dirette dei testi (opere intere o porzioni significative di esse, in edizioni filologicamente corrette), ha preso familiarità con le caratteristiche della nostra lingua letteraria, formatasi in epoca antica con l'apparire delle opere di autori di primaria importanza, soprattutto di Dante. Ha una conoscenza consistente della <i>Commedia</i> dantesca, della quale ha colto il valore artistico e il significato per il costituirsi dell'intera cultura italiana. Nell'arco della storia letteraria italiana ha individuato i movimenti culturali, gli autori di maggiore importanza e le opere di cui si è avvertita una ricorrente presenza nel tempo, e ha colto altresì la coesistenza, accanto alla produzione in italiano, della produzione in dialetto.</p> <p>La lettura di testi di valore letterario ha consentito allo studente un arricchimento anche linguistico, in particolare l'ampliamento del patrimonio lessicale e semantico, la capacità di adattare la sintassi alla costruzione del significato e di adeguare il registro e il tono ai diversi temi, l'attenzione all'efficacia stilistica, che sono presupposto della competenza di scrittura.</p>		
<p>OSA (Obiettivi specifici di apprendimento) – secondo biennio</p>	<p>Abilità – secondo biennio (sono qui omesse le <i>Conoscenze</i> che per gli istituti tecnici e professionali rinunciano a ogni riferimento esplicito ad argomenti, temi, movimenti, generi, autori e opere specifiche, elencati invece puntualmente nelle <i>Indicazioni nazionali</i> per i licei)</p>	
<p>Lingua</p>	<p>Lingua</p>	<p>Lingua</p>
<p>Nel secondo biennio e nell'anno finale lo studente consolida e sviluppa le proprie conoscenze e competenze linguistiche in tutte le occasioni adatte a riflettere ulteriormente sulla ricchezza e la flessibilità della lingua, considerata in una grande varietà di testi proposti allo studio.</p> <p>L'affinamento delle competenze di comprensione e produzione sarà perseguito sistematicamente, in collaborazione con le altre discipline che utilizzano testi, sia per lo studio e per la comprensione sia per la produzione (relazioni, verifiche scritte ecc.). In questa prospettiva, si avrà particolare riguardo al possesso dei lessici disciplinari, con particolare attenzione ai termini che passano dalle lingue speciali alla lingua comune o che sono dotati di diverse accezioni nei diversi ambiti di uso.</p> <p>Lo studente analizzerà i testi letterari anche sotto il profilo linguistico, praticando la spiegazione letterale per rilevare le peculiarità del lessico, della semantica e della sintassi e, nei testi poetici, l'incidenza del linguaggio figurato e della metrica. Essi, pur restando al centro dell'attenzione, andranno affiancati da testi di altro tipo, evidenziandone volta a volta i tratti peculiari; nella prosa saggistica, ad esempio, si metteranno in evidenza le tecniche dell'argomentazione.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Riconoscere le linee di sviluppo storico-culturale della lingua italiana. • Riconoscere i caratteri stilistici e strutturali di testi letterari, artistici, scientifici e tecnologici. • Utilizzare registri comunicativi adeguati ai diversi ambiti specialistici. • Consultare dizionari e altre fonti informative per l'approfondimento e la produzione linguistica. • Sostenere conversazioni e colloqui su tematiche predefinite anche professionali. • Raccogliere, selezionare e utilizzare informazioni utili all'attività di ricerca di testi letterari, artistici, scientifici e tecnologici. • Produrre testi scritti di diversa tipologia e complessità. 	<ul style="list-style-type: none"> • Identificare le tappe essenziali dello sviluppo storico-culturale della lingua italiana dal Medioevo all'Unità nazionale. • Istituire confronti a livello storico e semantico tra lingua italiana e lingue straniere. • Utilizzare i diversi registri linguistici con riferimento alle diverse tipologie dei destinatari dei servizi. • Consultare dizionari e altre fonti informative come risorse per l'approfondimento e la produzione linguistica. • Redigere testi informativi e argomentativi funzionali all'ambito di studio. • Raccogliere, selezionare e utilizzare informazioni utili nell'attività di studio e di ricerca. • Produrre testi scritti continui e non continui.

<p>Nella prospettiva storica della lingua si metteranno in luce la decisiva codificazione cinquecentesca, la fortuna dell'italiano in Europa soprattutto in epoca rinascimentale, l'importanza della coscienza linguistica nelle generazioni del Risorgimento, la progressiva diffusione dell'italiano parlato nella comunità nazionale dall'Unità a oggi. Saranno segnalate le tendenze evolutive più recenti per quanto riguarda la semplificazione delle strutture sintattiche, la coniazione di composti e derivati, l'accoglienza e il calco di dialettalismi e forestierismi.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Ideare e realizzare testi multimediali su tematiche culturali, di studio e professionali. 	<ul style="list-style-type: none"> • Ideare e realizzare testi multimediali su tematiche culturali, di studio e professionali. • Argomentare su tematiche predefinite in conversazioni e colloqui secondo regole strutturate.
Letteratura	Letteratura	Letteratura
<p>Il disegno storico della letteratura italiana si estenderà dallo Stilnovo al Romanticismo. Il tracciato diacronico, essenziale alla comprensione della storicità di ogni fenomeno letterario, richiede di selezionare, lungo l'asse del tempo, i momenti più rilevanti della civiltà letteraria, gli scrittori e le opere che più hanno contribuito sia a definire la cultura del periodo cui appartengono, sia ad arricchire, in modo significativo e durevole, il sistema letterario italiano ed europeo, tanto nel merito della rappresentazione simbolica della realtà, quanto attraverso la codificazione e l'innovazione delle forme e degli istituti dei diversi generi. Su questi occorrerà, dunque, puntare, sottraendosi alla tentazione di un generico enciclopedismo.</p> <p>Il senso e l'ampiezza del contesto culturale, dentro cui la letteratura si situa con i mezzi espressivi che le sono propri, non possono essere ridotti a semplice sfondo narrativo sul quale si stampano autori e testi. Un panorama composito, che sappia dar conto delle strutture sociali e del loro rapporto con i gruppi intellettuali (la borghesia comunale, il clero, le corti, la città, le forme della committenza), dell'affermarsi di visioni del mondo (l'umanesimo, il rinascimento, il barocco, l'Illuminismo) e di nuovi paradigmi etici e conoscitivi (la nuova scienza, la secolarizzazione), non può non giovare dell'apporto di diversi domini disciplinari.</p> <p>E dentro questo quadro, di descrizione e di analisi dei processi culturali – cui concorrerà lo studio della storia, della filosofia, della storia dell'arte, delle discipline scientifiche – che troveranno necessaria collocazione, oltre a Dante (la cui <i>Commedia</i> sarà letta nel corso degli ultimi tre anni, nella misura di almeno 25 canti complessivi), la vicenda plurisecolare della lirica (da Petrarca a Foscolo), la grande stagione della poesia narrativa cavalleresca (Ariosto, Tasso), le varie manifestazioni della prosa, dalla novella al romanzo (da Boccaccio a Manzoni), dal trattato politico a quello scientifico (Machiavelli, Galileo), l'affermarsi della tradizione teatrale (Goldoni, Alfieri).</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Riconoscere e identificare periodi e linee di sviluppo della cultura letteraria e artistica italiana. • Identificare gli autori e le opere fondamentali del patrimonio culturale italiano e internazionale dal Medioevo all'Unità nazionale. • Riconoscere i tratti peculiari o comuni alle diverse culture dei popoli europei nella produzione letteraria, artistica, scientifica e tecnologica contemporanea. • Individuare i caratteri specifici di un testo letterario, scientifico, tecnico, storico, critico e artistico. • Contestualizzare testi e opere letterarie, artistiche e scientifiche di differenti epoche e realtà territoriali in rapporto alla tradizione culturale italiana e di altri popoli. • Formulare un motivato giudizio critico su un testo letterario anche mettendolo in relazione alle esperienze personali. • Utilizzare le tecnologie digitali per la presentazione di un progetto o di un prodotto. <p>Altre espressioni artistiche Analizzare il patrimonio artistico presente nei monumenti, siti archeologici, istituti culturali, musei significativi in particolare del proprio territorio.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Identificare le tappe fondamentali che hanno caratterizzato il processo di sviluppo della cultura letteraria italiana dal Medioevo all'Unità d'Italia. • Identificare gli autori e le opere fondamentali del patrimonio culturale italiano e internazionale nel periodo considerato. • Individuare, in prospettiva interculturale, gli elementi di identità e di diversità tra la cultura italiana e le culture di altri Paesi. • Contestualizzare testi letterari, artistici, scientifici della tradizione italiana tenendo conto anche dello scenario europeo. • Individuare immagini, persone, luoghi e istituzioni delle tradizioni culturali e letterarie del territorio. <p>Altre espressioni artistiche</p> <ul style="list-style-type: none"> • Contestualizzare e identificare le relazioni tra diverse espressioni culturali, letterarie e artistiche del patrimonio italiano. • Individuare e descrivere il significato culturale dei beni ambientali e monumentali, dei siti archeologici e dei musei.

Ultimo anno	Abilità ultimo anno	
	Lingua	Lingua
	<ul style="list-style-type: none"> • Identificare momenti e fasi evolutive della lingua italiana con particolare riferimento al Novecento. • Individuare aspetti linguistici, stilistici e culturali dei/ nei testi letterari più rappresentativi. • Individuare le correlazioni tra le innovazioni scientifiche e tecnologiche e le trasformazioni linguistiche. • Produrre relazioni, sintesi, commenti e altri testi di ambito professionale con linguaggio specifico. • Utilizzare termini tecnici e scientifici anche in lingue diverse dall'italiano. • Interagire con interlocutori esperti del settore di riferimento anche per negoziare in contesti professionali. • Scegliere la forma multimediale più adatta alla comunicazione nel settore professionale di riferimento in relazione agli interlocutori e agli scopi. • Elaborare il proprio <i>curriculum vitae</i> in formato europeo. 	<ul style="list-style-type: none"> • Utilizzare i linguaggi settoriali nella comunicazione in contesti professionali. • Redigere testi a carattere professionale utilizzando un linguaggio tecnico specifico. • Comparare e utilizzare termini tecnici e scientifici nelle diverse lingue. • Interloquire e argomentare anche con i destinatari del servizio in situazioni professionali del settore di riferimento. • Scegliere e utilizzare le forme di comunicazione multimediale maggiormente adatte all'ambito professionale di riferimento. • Elaborare il <i>curriculum vitae</i> in formato europeo.
Letteratura	Letteratura	Letteratura
<p>In ragione delle risonanze novecentesche della sua opera e, insieme, della complessità della sua posizione nella letteratura europea del XIX secolo, Leopardi sarà studiato all'inizio dell'ultimo anno. Sempre facendo ricorso a una reale programmazione multidisciplinare, il disegno storico, che andrà dall'Unità d'Italia a oggi, prevede che lo studente sia in grado di comprendere la relazione del sistema letterario (generi, temi, stili, rapporto con il pubblico, nuovi mezzi espressivi) da un lato con il corso degli eventi che hanno modificato via via l'assetto sociale e politico italiano e dall'altro lato con i fenomeni che contrassegnano più generalmente la modernità e la postmodernità, osservate in un panorama sufficientemente ampio, europeo ed extraeuropeo.</p> <p>Al centro del percorso saranno gli autori e i testi che più hanno marcato l'innovazione profonda delle forme e dei generi, prodottasi nel passaggio cruciale fra Otto-</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Contestualizzare l'evoluzione della civiltà artistica e letteraria italiana dall'Unità d'Italia a oggi in rapporto ai principali processi sociali, culturali, politici e scientifici di riferimento. • Identificare e analizzare temi, argomenti e idee sviluppate dai principali autori della letteratura italiana e di altre letterature. •Cogliere, in prospettiva interculturale, gli elementi di identità e di diversità tra la cultura italiana e le culture di altri Paesi. 	<ul style="list-style-type: none"> • Contestualizzare l'evoluzione della civiltà artistica e letteraria italiana dall'Unità d'Italia a oggi in rapporto ai principali processi sociali, culturali, politici e scientifici di riferimento. • Identificare relazioni tra i principali autori della tradizione italiana e altre tradizioni culturali anche in prospettiva interculturale. • Utilizzare le tecnologie digitali in funzione della presentazione di un progetto o di un prodotto.

<p>cento e Novecento, segnando le strade lungo le quali la poesia e la prosa ridefiniranno i propri statuti nel corso del XX secolo. Da questo profilo, le vicende della lirica, meno che mai riducibili ai confini nazionali, non potranno che muovere da Baudelaire e dalla ricezione italiana della stagione simbolista europea che da quello s'inaugura. L'incidenza lungo tutto il Novecento delle voci di Pascoli e D'Annunzio ne rende imprescindibile lo studio; così come, sul versante della narrativa, la rappresentazione del "vero" in Verga e la scomposizione delle forme del romanzo in Pirandello e Svevo costituiscono altrettanti momenti non eludibili del costituirsi della "tradizione del Novecento".</p> <p>Dentro il secolo XX e fino alle soglie dell'attuale, il percorso della poesia, che esordirà con le esperienze decisive di Ungaretti, Saba e Montale, contemplerà un'adeguata conoscenza di testi scelti tra quelli di autori della lirica coeva e successiva (ad es. Rebora, Campana, Luzi, Sereni, Caproni, Zanzotto ecc.). Il percorso della narrativa, dalla stagione neorealistica a oggi, comprenderà letture da autori significativi come Gadda, Fenoglio, Calvino, Levi e potrà essere integrato da altri autori (ad es. Pavese, Pasolini, Morante, Meneghello ecc.).</p> <p>Raccomandabile infine la lettura di pagine della migliore prosa saggistica, giornalistica e memorialistica.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Collegare i testi letterari con altri ambiti disciplinari. • Interpretare testi letterari con opportuni metodi e strumenti d'analisi al fine di formulare un motivato giudizio critico. <p>Altre espressioni artistiche Leggere e interpretare un'opera d'arte visiva e cinematografica con riferimento all'ultimo secolo.</p> <p>Identificare e contestualizzare le problematiche connesse alla conservazione e tutela dei beni culturali del territorio.</p>	<p>Altre espressioni artistiche</p> <ul style="list-style-type: none"> • Interpretare criticamente un'opera d'arte visiva e cinematografica. • Analizzare le relazioni tra le istituzioni artistiche e culturali del territorio e l'evoluzione della cultura del lavoro e delle professioni.
---	---	---

La comparazione dei documenti relativi ai tre indirizzi di studio consente di individuare analogie e differenze metodologiche, di cui tener conto ai fini della costruzione di un *framework* della competenza letteraria, da considerarsi irrinunciabile in tutti i percorsi di istruzione quale agente di cittadinanza. Oltre alle competenze linguistico-comunicative, infatti, lo studio della lingua e della letteratura italiana concorre allo sviluppo della consapevolezza culturale. La competenza linguistico-letteraria si pone pertanto a un crocevia tra una disciplinarietà specifica e una formazione civica globale, poiché contempla abilità comunicative ed espressive, sociali e civiche, emotive e critiche. Senza contare che le metodologie innovative della didattica dell'italiano partecipano al rafforzamento delle competenze digitali, raccomandate sia dall'Europa sia dalle linee guida e dalle indicazioni nazionali.

Comuni ai licei e agli istituti tecnici, seppure con sfumature e gerarchie diverse, sono:

- il profilo storico della letteratura e la contestualizzazione storico-letteraria degli autori, delle opere e dei movimenti (presenti anche negli istituti professionali);
- la valenza culturale delle opere letterarie;
- l'attenzione agli aspetti formali, retorici e linguistici del testo;
- l'interdisciplinarietà fra linguaggi artistico-letterari (presente anche nei professionali);

- il confronto interculturale (presente anche nei professionali);
- la valutazione storica e personale delle letture.

Lo studio della letteratura nei licei, senza alcuna differenziazione fra i vari indirizzi, insiste sulla lettura, sulla storicità (della lingua e delle opere), sulla dimensione metariflessiva della lingua letteraria, sull'interpretazione e valutazione argomentativa orale e scritta; nei professionali, invece, esso non contempla l'interpretazione dei testi. Questa compare soltanto nell'ultimo anno relativamente alle "altre espressioni artistiche" cui, come nei tecnici, è dedicata una sezione separata dalla letteratura. Comune ai tecnici e ai professionali è anche l'impiego degli strumenti digitali in ambito letterario, mentre la scrittura è esercitata attraverso tipologie pragmatico-funzionali, per lo più estranee alle forme letterarie.

2.5. Obiettivi del progetto *Compita*

Riflettere insieme sui cambiamenti da apportare ai modi di insegnare e di apprendere negli ultimi tre anni del curriculum, anche alla luce della normativa scolastica in vigore; concordare nel vivo della sperimentazione conoscenze, attività e competenze irrinunciabili; definire sul campo indicatori e descrittori graduali e progressivi della competenza letteraria/interpretativa; comparare e definire standard di qualità comuni a licei, istituti tecnici e istituti professionali, pur nella eventuale differenziazione di contenuti e metodi; scegliere strategie di verifica e criteri di valutazione e di certificazione dei risultati, coerenti con i profili d'uscita dei singoli indirizzi di studio: è questo in buona sostanza il lavoro proposto alle scuole coinvolte nel progetto.

Nell'anno scolastico 2012-13, gli insegnanti coinvolti hanno cominciato a individuare una prima bozza di "scala dei descrittori di riferimento" della competenza letteraria/interpretativa. In collaborazione con le università locali, e in stretto collegamento con il CTS e la rete nazionale, essi hanno avviato il progetto di ricerca-azione tenendo conto dei seguenti ambiti:

- storicizzazione/attualizzazione;
- interdisciplinarietà/interculturalità;
- lettura interpretativa/scrittura argomentativa;
- opere irrinunciabili.

L'avanzamento della ricerca prevede il confronto con scuole europee sui diversi modelli di insegnamento della letteratura, al fine di concordare modalità comuni di valutazione della competenza letteraria, attualmente non ancora riconosciuta nella sua specificità dalla competenza di lettura intesa in termini linguistico-funzionali.

2.6. Un primo Quadro di riferimento sulla competenza interpretativa

Lo schema proposto nella figura 2 (p. seguente) rappresenta la competenza letteraria, quale sintesi di conoscenza, comprensione, riappropriazione e valutazione di un testo da parte dello studente/lettore. Di questi quattro aspetti, riconducibili alla tassonomia di Benjamin S. Bloom, la conoscenza e la comprensione insistono maggiormente sulla datità storico-linguistica di un'opera; la riappropriazione e la valutazione, invece, chiamano in causa più direttamente il lettore e valorizzano la dimensione psicoemotiva e sociale dell'apprendimento. Ogni aspetto dunque contempla conoscenze, abilità, processi, che si alimentano e si perfezionano nella reciprocità di apporti continui e in una progressione circolare o, meglio, sinusoidale.

Assumere l'*intelligenza in situazione* del lettore, nella sua sintesi di «modalità operative, di analogie, di intuizioni, di induzioni, di deduzioni, di trasposizioni»²⁰, significa considerare in modo unitario i quattro aspetti che contribuiscono in egual misura all'acquisizione progressiva di conoscenze e di abilità. Nello specifico, è però la *riappropriazione* a connotare la competenza letteraria in senso propriamente ermeneutico, sollecitando lo studente a dare al testo un'interpretazione plausibile per sé. A questo scopo concorre ogni forma di riscrittura (dalla creativa alla parodistica, dalla rielaborazione multimediale alla trasposizione intersemiotica)²¹. Infatti il rapporto tra pensiero e linguaggio è favorito dalla manipolazione testuale più o meno libera, presuppone un contesto sociale come quello del gruppo-classe, richiede operazioni soggettive per l'interiorizzazione dei significati e dell'esperienza²². La prassi didattica conferma che la scrittura creativa nella scuola costituisce «una guida alla lettura, più un mezzo che un fine», che insomma si deve «scrivere per imparare a leggere, ribaltando un antico e abusato *refrain* (leggere per imparare a scrivere)»²³.

Questi quattro aspetti, disarticolati in indici disciplinari (cfr. tab. 3), costituiscono il fondamento per la costruzione del *framework* (rubrica dei descrittori di competenza e scala dei livelli sul modello dei quadri di riferimento europei). Esso dovrà render conto dell'intreccio inscindibile delle diverse componenti di

20. Perrenoud, *Costruire competenze a partire dalla scuola*, cit., p. 50.

21. Nell'ultima parte del curriculum, ha scritto Guido Armellini, le attività di scrittura creativa dovrebbero differenziarsi dalle forme di spontaneismo incontrollato e basarsi invece «sui vincoli tematici o formali che prendano spunto dagli autori e dalle opere di volta in volta affrontati: le riscritture degli studenti potranno essere valutate sia in relazione all'acquisizione di conoscenze riguardanti gli argomenti di studio sia in relazione alla capacità di rielaborarle in modo originale, sorprendente, inatteso». Tra le proposte perciò l'autore suggerisce di: scrivere secondo uno schema metrico dato; controargomentare; riscrivere cambiando voce e/o punto di vista. Cfr. G. Armellini, *Ancora sulla valutazione. Letteratura, conoscenze, competenze*, in Id., *La letteratura in classe. L'educazione letteraria e il mestiere dell'insegnante*, Unicopli, Milano 2008, p. 148.

22. L. S. Vygotskij, *Pensiero e linguaggio* [1954], Giunti, Firenze 1976.

23. M. Marrucci, V. Tinacci, *Scrivere per leggere. La scrittura creativa e la didattica*, Editrice Zona, Civitella in Val di Chiana (AR) 2011, p. 68.

Fig. 2 – Rappresentazione della competenza letteraria

un testo (la datità linguistico-stilistica, la storicità, la tematicità, l'intertestualità) con le implicazioni psicologiche e culturali che ogni atto di lettura comporta. «Un libro – ha scritto di recente Ezio Raimondi – non è soltanto i significati che comunica, ma i significati che vi aggiungiamo, garantiti [...] dall'intensità del sentimento, dell'emozione, dell'affetto»²⁴. Ciò chiarisce il valore aggiunto di questa ipotesi di competenza letteraria rispetto alla competenza di lettura IN-VALSI, risolta in termini linguistici e semantici tutti intrinseci al testo.

L'incontro tra la centralità del testo e la centralità dello studente/lettore presuppone sia la sperimentazione di strategie metodologiche compatibili con l'orientamento cooperativo della scuola attiva, sia il buon utilizzo delle nuove tecnologie, che facilitano gli approcci interdisciplinari, la multimedialità e il confronto fra i linguaggi.

La provvisoria scelta degli indici disciplinari riportati nella tabella 3 si fonda sui seguenti presupposti teorico-metodologici:

- la lettura di un testo letterario è sempre operazione intellettuale complessa, linguistico-formale e culturale, storica e psicologica;
- la comprensione di un'opera letteraria esige una qualche forma di riappropriazione e/o di distanziamento da parte del lettore;
- la funzione sociale della letteratura, anche all'altezza del secondo biennio e dell'ultimo anno della scuola secondaria di secondo grado, si esprime nell'educazione alle emozioni e nella promozione di legami interpersonali, nella percezione della complessità e della molteplicità dell'esperienza umana;

24. E. Raimondi, *Le voci dei libri*, il Mulino, Bologna 2012, p. 95.

- la prospettiva interdisciplinare sottrae la letteratura al suo isolamento fittizio e la restituisce al confronto con saperi e linguaggi diversi, dalle arti figurative alle scienze, dalla storia alla filosofia, dal cinema al teatro alla musica;
- l'apertura interculturale valorizza la pluralità delle culture e il riconoscimento dell'alterità;
- l'intreccio dell'educazione letteraria con l'educazione linguistica, nell'ultimo tratto del curriculum, da un lato consente la riappropriazione piena dei significati possibili dei testi, dall'altro, tramite varie forme di scrittura (creative e/o argomentative), rende l'ora di italiano una palestra di democrazia. «Se la scrittura è un'attività intrinsecamente difficile, come difficile è il suo insegnamento»²⁵, proprio la scrittura argomentativa è senza dubbio la più ardua, ma – come è già stato detto – è al contempo viatico indispensabile per l'esercizio della cittadinanza. Infatti essa è contemplata in tutte le tipologie della prima prova dell'esame di Stato, punto di arrivo di un percorso di insegnamento-apprendimento graduale che, in tutte le sue tappe, richiede strategie diversificate e motivanti. La manipolazione testuale, funzionale alla competenza letteraria, può essere un'alleata preziosa già nelle forme di “scrittura per lo studio”, come il riassunto e la parafrasi. Il riassunto, in particolare, «partecipa attivamente al lavoro interpretativo, né si sottrae al giudizio di valore, implicito nelle stesse scelte gerarchiche di mantenimento o di eliminazione di sezioni del testo di partenza»²⁶, ma da solo non ne garantisce la riappropriazione da parte del lettore.

Ben lontana dall'esclusiva conoscenza enciclopedica di una fitta schiera di “classici”, la competenza letteraria/interpretativa, alla fine della scuola secondaria di secondo grado, si esplica pertanto attraverso procedure sperimentali e attive che coinvolgono tutte le abilità implicate nel pensiero critico, dall'espressione orale e scritta all'interazione. Essa presiede alla conquista di quella parola che fa spazio all'emozione e al pensiero, in un percorso di emancipazione da ogni forma di minorità, di accettazione delle responsabilità della vita, di accesso alla cittadinanza piena. Per gli insegnanti di italiano, come per Carla Melazzini, infatti,

insegnare significa dare significato alla parola (e a tutte le attività che se ne servono). [...] La conquista della parola è un percorso da fare insieme, un'esperienza di passaggio attraverso i diversi ambiti di significanza, partendo dalla sfera dell'identità personale, del corpo, delle emozioni e avventurandosi gradualmente nella sfera più grande, quella del mondo esterno, alla cui significanza dovrebbero concorrere tutte le discipline. Un'esperienza che può spaventare se non ci si sente accompagnati²⁷.

25. A. Colombo, *Didattica della scrittura*, in G. Cerini, M. Spinosi (a cura di), *Voci della scuola 2011. Le parole chiave della scuola che cambia*, Tecnodid, Napoli 2011, p. 121.

26. S. Fornasiero, S. Tamiozzo Goldmann, *Scrivere l'italiano. Galateo della comunicazione scritta*, il Mulino, Bologna 1999, p. 71.

27. C. Melazzini, *Insegnare al principe di Danimarca*, a cura di C. Moreno, Sellerio, Palermo 2011, pp. 76-77.

Tabella 3 La competenza letteraria: indici disciplinari, attività e compiti

Conoscenza/Indici disciplinari		Attività e compiti
Poesia <i>a)</i> significato delle parole; <i>b)</i> struttura logica del periodo; <i>c)</i> forme ritmico-metriche; <i>d)</i> figure retoriche; <i>e)</i> attori della scena (chi parla, cosa dice e/o fa); <i>f)</i> argomento (tema); <i>g)</i> coordinate spazio-temporali interne e situazione; <i>h)</i> collocazione del testo nell'opera di appartenenza.	Prosa <i>a)</i> significato delle parole; <i>b)</i> struttura logica del periodo; <i>c)</i> figure retoriche; <i>d)</i> attori della scena e azione (chi parla, cosa dice e/o fa); <i>e)</i> argomento (tema); <i>f)</i> coordinate spazio-temporali interne e situazione; <i>g)</i> collocazione del testo nell'opera di appartenenza.	<p>In questo aspetto della competenza letteraria, in continuità con la competenza di lettura e da graduare secondo i destinatari, gli studenti devono:</p> <p><i>a)</i> situare il testo nell'opera e nel tempo in cui è stato scritto (informazioni essenziali); <i>b)</i> riconoscere gli aspetti linguistici, lessicali, logico-sintattici e/o metrico-retorici; <i>c)</i> individuare argomenti, temi, ambienti; <i>d)</i> identificare personaggi e azioni.</p> <p>I compiti connessi a questo aspetto – corrispondente in ogni classe alla fase di primo accesso a un'opera letteraria nuova – richiedono la capacità di orientarsi tra i significati letterali del testo e l'abitudine a collocare il testo nel suo contesto storico-letterario.</p> <p>Sul piano metodologico tali compiti presuppongono attività di gruppo e laboratoriali, volte a favorire l'aspetto collaborativo dell'apprendimento. Le prove "esperte" contemplano il passaggio progressivo da testi noti di autori noti a testi non noti, ma per lo più di autori noti.</p>
Comprensione/Indici disciplinari		Attività e compiti
Poesia <i>a)</i> scarto del significato nell'uso delle parole nel testo e nella lingua corrente (storia della lingua); <i>b)</i> significati denotativi/connotativi del testo; <i>c)</i> principali figure retoriche funzionali al significato del testo; <i>d)</i> rinvii all'extra-testo (fatti biografici dell'autore e/o storici); <i>e)</i> relazione tra il testo e la struttura complessiva dell'opera di appartenenza.	Prosa <i>a)</i> scarto del significato nell'uso delle parole nel testo e nella lingua corrente (storia della lingua); <i>b)</i> livelli e forme della narrazione; <i>c)</i> varietà dei registri comunicativi; <i>d)</i> principali figure retoriche in funzione del significato del testo; <i>e)</i> rinvii all'extratesto (fatti biografici dell'autore e/o storici, poetiche); <i>f)</i> relazione tra il testo e la struttura complessiva dell'opera di appartenenza.	<p>In questo aspetto della competenza letteraria, da graduare secondo la classe di riferimento, gli studenti devono:</p> <p><i>a)</i> orientarsi tra gli scarti semantici delle parole in una prospettiva storico-linguistica e socio linguistica; <i>b)</i> cogliere la polisemia del linguaggio letterario attraverso i meccanismi espressivi, comunicativi e testuali; <i>c)</i> distinguere tra i significati denotativi e connotativi; <i>d)</i> ricostruire le connessioni esplicite e implicite tra testo e fatti biografici dell'autore; tra testo e contesto storico, estetico-letterario; <i>e)</i> riassumere e/o parafrasare con puntualità il testo; <i>f)</i> indagare il testo per rispondere sinteticamente, in forma orale, scritta e/o multimediale, a domande di comprensione che implicino anche nozioni extratestuali (di critica e di storia letteraria).</p> <p>I compiti connessi a questo aspetto investono la capacità di ricercare le informazioni testuali e di connetterle a quelle extratestuali di diversa provenienza (disciplinare e pluridisciplinare), di mobilitare le informazioni storiche, retoriche e letterarie per dare spessore semantico al testo e comprenderne il valore nella globalità dell'opera di appartenenza.</p> <p>Sul piano metodologico tali compiti presuppongono attività di gruppo e laboratoriali, volte a favorire l'aspetto collaborativo dell'apprendimento. Le prove "esperte" contemplano il passaggio progressivo da testi noti di autori noti a testi non noti, ma per lo più di autori noti.</p>

Riappropriazione/Indici disciplinari		Attività e compiti
Poesia <i>a)</i> ipotesi sui significati del testo; <i>b)</i> relazione fra elementi intratestuali (tematici, strutturali, formali, lessicali) ed extratestuali (movimenti, epoche, poetiche); <i>c)</i> intenzionalità dell'autore e scelta del genere; <i>d)</i> analogie e differenze fra testi dello stesso autore, di autori diversi o di linguaggi differenti; <i>e)</i> confronto interculturale fra testi della letteratura mondiale.	Prosa <i>a)</i> rapporto fra realtà e invenzione; <i>b)</i> ipotesi sui significati della vicenda; <i>c)</i> relazione fra elementi intratestuali (tematici, strutturali, formali, lessicali) ed extratestuali (movimenti, epoche, poetiche); <i>d)</i> intenzionalità dell'autore e scelta del genere; <i>e)</i> analogia e differenze fra testi dello stesso autore, di autori diversi, o di linguaggi differenti; <i>f)</i> confronto interculturale fra testi della letteratura mondiale.	<p>In questo aspetto specifico della competenza letteraria, da graduare secondo la classe di riferimento, gli studenti devono:</p> <ul style="list-style-type: none"> <i>a)</i> indagare e manipolare il testo al fine di comprenderne il significato alla luce delle scelte strutturali e formali dell'autore; <i>b)</i> riconoscere i nessi tra forma, contenuti e genere; <i>c)</i> mettere in relazione gli elementi testuali e contestuali per interpretare il testo in chiave sia storica sia attualizzante; <i>d)</i> mobilitare l'enciclopedia personale per riappropriarsi del testo attraverso confronti tematici, intersemiotici, interdisciplinari e/o interculturali fra testi dello stesso autore e di autori diversi; <i>e)</i> produrre risposte sintetiche e testi argomentativi (saggi brevi) in grado di motivare interpretazioni personali fondate sulla datià testuale, sul dialogo con il lettore situato e/o su confronti intratestuali e pluridisciplinari; <i>f)</i> produrre riscritture vincolate e/o creative e rielaborazioni multimediali e intersemiotiche. <p>I compiti connessi a questo aspetto investono la capacità interpretativa dello studente, che diventa protagonista nel ricostruire il significato profondo del testo e nel ricondurre a sé - al suo immaginario e ai suoi stili comunicativi - il senso della lettura individuale e sociale di un'opera letteraria. Sul piano metodologico tali compiti presuppongono attività di gruppo e laboratoriali, volte a favorire l'aspetto collaborativo dell'apprendimento. Le prove "esperte" contemplano il passaggio progressivo da testi noti di autori noti a testi non noti, ma per lo più di autori noti.</p>
Valutazione/Indici disciplinari		Attività e compiti
Poesia <i>a)</i> giudizio sul valore per sé di quanto si dice nel testo; <i>b)</i> giudizio sulla portata storica del senso complessivo del testo; <i>c)</i> vaglio dell'efficacia espressiva del testo e del genere; <i>d)</i> vaglio delle scelte stilistiche dell'autore.	Prosa <i>a)</i> giudizio sul valore per sé di quanto si dice nel testo e dei diversi punti di vista; <i>b)</i> giudizio sulla portata storica del senso complessivo del testo; <i>c)</i> vaglio dell'efficacia espressiva del testo e del genere; <i>d)</i> vaglio delle scelte stilistiche dell'autore.	<p>In questo aspetto fondamentale della competenza letteraria, da graduare secondo la classe di riferimento, gli studenti devono:</p> <ul style="list-style-type: none"> <i>a)</i> vagliare il testo nei suoi aspetti formali, strutturali e contenutistici al fine di produrre giudizi di valore da confrontare con quelli degli altri (comuni lettori e critici); <i>b)</i> avere consapevolezza della ricezione e della fortuna mutevoli di un'opera; <i>c)</i> sapere argomentare il giudizio personale su un'opera letteraria, in forma orale e scritta, tenendo conto della vicinanza o distanza del lettore dal testo. <p>I compiti riconducibili a questo aspetto attribuiscono piena centralità allo studente per sviluppare progressivamente la sua capacità di esprimere e motivare giudizi di valore sull'opera letteraria fondati sul rapporto tra presente e passato, tra la sua e le altrui letture. Sul piano metodologico tali compiti presuppongono attività di gruppo e laboratoriali, volte a favorire l'aspetto collaborativo dell'apprendimento. Le prove "esperte" contemplano il passaggio progressivo da testi noti di autori noti a testi non noti, ma per lo più di autori noti.</p>

Riferimenti bibliografici

- Altieri Biagi M. L. (a cura di), *La programmazione verticale*, La Nuova Italia, Firenze 1994.
- Ambel M., *Quel che ho capito. Comprensione dei testi, prove di verifica, valutazione*, Carocci, Roma 2006.
- Antonelli R., *Letteratura "europea" e cittadinanza umana. Riflessioni e proposte per l'insegnamento letterario*, intervista a cura di L. Olini, in "Chichibio", 64, XIII, settembre-ottobre 2011, pp. 1-3.
- Armellini G., *Letteratura e altro: tra aperture teoriche, trappole buro-pedagogiche e artigianato didattico*, in "Allegoria", 38, 2001, pp. 89-112.
- Id., *La letteratura in classe. L'educazione letteraria e il mestiere dell'insegnante*, Unicopli, Milano 2008.
- Batini F., *Insegnare per competenze*, "I Quaderni della Ricerca", 2, Loescher, Torino 2013.
- Belvedere S. (a cura di), *Le discipline umanistiche nella riforma della scuola*, Rubbettino, Soveria Mannelli (CZ) 2011.
- Benedetti G., Serianni L., *Scritti sui banchi. L'italiano a scuola tra alunni e insegnanti*, Carocci, Roma 2009.
- Bloom S. B., *Tassonomia degli obiettivi educativi*, Giunti-Lisciani, Teramo 1986.
- Brockman J. (a cura di), *Il vero, il bello, il bene: le basi dell'educazione di tutti gli esseri umani. Una conversazione con Howard Gardner*, in <http://ospitiweb.indire.it/adi/Saperi/Gard1.htm>.
- Bruner J. S., *La mente a più dimensioni*, Laterza, Roma-Bari 1988.
- Castoldi M., *Valutare le competenze. Percorsi e strumenti*, Carocci, Roma 2009.
- Id., *Progettare per competenze. Percorsi e strumenti*, Carocci, Roma 2011.
- Ceserani R., *Convergenze. Gli strumenti letterari e le altre discipline*, Bruno Mondadori, Milano 2010.
- Citton Y., *Future umanità. Quale avvenire per gli studi umanistici?* [2010], Duepunti, Palermo 2012.
- Colombo A., *Didattica della scrittura*, in G. Cerini, M. Spinosi (a cura di), *Voci della scuola 2011. Le parole chiave della scuola che cambia*, Tecnodid, Napoli 2011, pp. 120-129.
- Comoglio M., *Insegnare e apprendere con il portfolio*, Fabbri, Milano 2004.
- De Toni A. F., *Istituti tecnici e professionali come scuole dell'innovazione*, in AA.VV., *L'istruzione tecnica/2. Interventi sulle proposte di TreeLLLe*, "I Quaderni", 8/2, Associazione TreeLLLe, Genova 2009, pp. 53-64.
- Fornasiero S., Tamiozzo Goldmann S., *Scrivere l'italiano. Galateo della comunicazione scritta*, il Mulino, Bologna 1999.
- Giusti S., *Insegnare con la letteratura*, Zanichelli, Bologna 2011.
- Luperini R., *Insegnare la letteratura oggi*, Manni, Lecce 2000.
- Maccario D., *Insegnare per competenze*, SEI, Torino 2006.
- Macé M., *Façons de lire, manières d'être*, Gallimard, Paris 2011.
- Marrucci M., Tinacci V., *Scrivere per leggere. La scrittura creativa e la didattica*, Editrice Zona, Civitella in Val di Chiana (AR) 2011.
- Melazzini C., *Insegnare al principe di Danimarca*, a cura di C. Moreno, Sellerio, Palermo 2011.

- Nabokov V., *Lezioni di letteratura*, Milano, Garzanti 1992.
- Nicoli D., *Una scuola delle persone competenti*, in <http://lnx.itcsturzo.gov.it/site/images/riforma/una%20scuola%20delle%20persone%20competenti.pdf>.
- Nussbaum M. C., *Non per profitto. Perché le democrazie hanno bisogno della cultura umanistica* [2010], il Mulino, Bologna 2011.
- Perrenoud Ph., *Costruire competenze a partire dalla scuola* [2000], trad. di G. Gialdino, Anicia, Roma 2010.
- Perticari P., *Attesi imprevisti*, Bollati Boringhieri, Torino 1996.
- Petracca C., *Voto in decimi*, in G. Cerini, M. Spinosi (a cura di), *Voci della scuola. Le parole chiave della scuola che cambia*, Tecnodid, Napoli 2011, pp. 539-553.
- Piscitelli M., *Imparare a leggere*, in "Insegnare", 5, 2002, pp. 53-55.
- Raimondi E., *Un'etica del lettore*, Bologna, il Mulino 2007.
- Id., *Le voci dei libri*, il Mulino, Bologna 2012.
- Sclarandis C., *La letteratura italiana per i nuovi italiani*, in <http://www.griseldaonline.it/didattica/la-letteratura-per-i-nuovi-italiani.html>.
- Id., *Competenze e utopia. L'ora d'Italiano nella proposta dell'ADI-SD*, in "Chichibì", 58, 2010, pp. 14-15.
- Simone R., *La Terza Fase. Forme del sapere che stiamo perdendo*, Laterza, Roma-Bari 2000.
- Steiner G., *La lezione dei maestri*, Garzanti, Milano 2003.
- Todorov T., *La letteratura in pericolo*, Garzanti, Milano 2008.
- Vygotskij L. S., *Pensiero e linguaggio* [1954], Giunti, Firenze 1976.

Sitografia

- Indicazioni nazionali per i licei*: http://nuovilicei.indire.it/content/index.php?action=lettura&id_m=7782&id_cnt=10497.
- Linee guida per gli istituti*: <http://nuovitecnici.indire.it>.
- Linee guida per gli istituti professionali*: <http://nuoviprofessionali.indire.it>.
- Quadro di riferimento della prova di italiano*, INVALSI, 2011: http://www.invalsi.it/snv2012/documenti/QDR/QdR_Italiano.pdf.
- Su OCSE-PISA: http://www.invalsi.it/invalsi/ri/pisa2009.php?page=pisa2009_it_01b.
- Per le indicazioni europee sui livelli minimi di apprendimento per la prima e la seconda lingua si veda il sito italiano di Eurydice: http://www.indire.it/eurydice/content/index.php?action=read_cnt&id_cnt=13657.

3. Prosa di pensiero e competenze linguistico-letterarie

di Pasquale Guaragnella

Spesso si discorre della distanza che, in Italia più che in altri Paesi europei, ha separato la cultura umanistico-letteraria da quella scientifica, con il rischio, sotto gli occhi di ogni docente attento, che lo studio della letteratura appaia talvolta ai giovani “lontano” e non incroci le esperienze culturali del nostro presente. Non sono ignote le riserve di sufficienza che a volte pur intelligenti uomini di scienza pronunciano sul ruolo delle discipline letterarie, come discipline aliene dai valori della concretezza, della precisione, dell’esattezza. È accaduto, talvolta, che non solo degli scienziati, ma anche studiosi di discipline che si vorrebbero considerare contigue, abbiano espresso riserve o perplessità sul metodo e sulle pratiche dell’italianistica. Si pensi, ad esempio, a quanto dichiara Franco Venturi, autorevole storico, nella sua *Prefazione* al ponderoso volume *Settecento riformatore*. L’Italia, rilevava Venturi,

è indubbiamente uno dei Paesi d’Europa dove più larga e approfondita è stata la riflessione, la discussione che ha accompagnato ogni grande movimento intellettuale e politico. L’Italia parrebbe dover essere la terra promessa d’ogni storico che intenda studiare come nacquero, come si svilupparono i movimenti [socioculturali] che trasformarono le coscienze e le realtà del passato.

Senonché, notava ancora Venturi, «non è così. Gli ostacoli che ogni ricercatore incontra sono molti e dei generi più diversi. Innanzitutto, la tradizione umanistica nostra tende continuamente a sviare la ricerca sul terreno limotrofo, ma ben diverso, della storia letteraria» e tende a far coincidere idee e lettere: e ha spesso interpretato, poniamo, l’Illuminismo da un simile punto di vista. Sottolinea ancora l’autore:

Ho volto le spalle, sin dai primi passi, a ogni sentiero che rischiasse di condurmi in Parnaso. Ho studiato unicamente e soltanto le idee politiche e quelle economiche, cose tutte ben diverse dai prodotti della seconda Arcadia.

Ma perché non sarebbe plausibile ricondurre le idee politiche, economiche, scientifiche alla prassi delle lingue, ovvero alla questione delle competenze linguistiche? Leonardo Olschki, antenato dei titolari dell’omonima casa editrice, all’inizio della sua *Storia della letteratura scientifica moderna*, aveva ri-

levato – ed era il 1919 – che se la filologia sembrava ignorare il problema della prosa tecnica e della sua formazione, la storia della scienza si limitava a sua volta a considerare la lingua come uno strumento compiuto e passivo: laddove si trattava invece di mettere in luce l'interazione tra parola e pensiero e riconoscere la funzione delle scelte linguistiche e delle forme letterarie nello sviluppo del discorso scientifico. Che la scienza non sia indipendente dal mezzo linguistico appare chiaro a chiunque pensi che quanto più una lingua scientifica conserva l'impronta della lingua comune, tanto più risulta legata alla tradizione e alla storia, alla cultura di una comunità linguistica, al suo modo di concepire e rappresentare le cose.

Ora, da questo ideale divergere d'opinioni emerge con tutta evidenza un dato significativo: nella società culturale odierna, noi dobbiamo essere in grado di accettare la sfida che ci è imposta dalle osservazioni limitative di uno studioso autorevole come Venturi, e d'altra parte raccogliere l'osservazione di Olschki traducendole in una concreta ipotesi di lavoro didattico. Non si tratta solo di accettare una sfida di ricerca e didattica, ma di tentare una risposta civile a una situazione "nazionale" che desta preoccupazione.

Ma perché circoscrivere in questa sede l'interesse alla prosa di pensiero? Semplicemente perché è stata denunciata la carenza delle capacità lessicali e argomentative nel processo formativo dei giovani. Per questo motivo sarebbe utile partire esattamente dalle nostre esperienze didattiche più comuni: ad esempio da uno scrittore come Luigi Pirandello, apparentemente ostile alla scienza moderna, e da alcuni testi noti e frequentati da ogni docente d'italiano. L'intento è di individuare e riconoscere una linea, ma soprattutto alcune tipologie di una prosa di pensiero all'interno della storia della letteratura italiana moderna. Il testo cui per primo si vuole far qui riferimento è *Il fu Mattia Pascal*, romanzo nel quale agiscono un personaggio che vorrebbe insegnare e un personaggio che decide di non fare tesoro dei consigli e delle indicazioni che riceve: in gioco sono l'attitudine alla lettura e l'esercizio della scrittura. L'*incipit* della *Premessa seconda (filosofica)* del *Mattia Pascal* recita, a mo' di informazione: «L'idea, o piuttosto il consiglio di scrivere mi è venuto dal mio reverendo amico don Eligio Pellegrinotto, che al presente ha in custodia i libri della [biblioteca] Boccamazza, e al quale io affido il manoscritto appena sarà terminato, se mai sarà». Le informazioni a beneficio del lettore non si esauriscono qui. Poco dopo, sappiamo che «molti libri curiosi e piacevolissimi don Eligio [...], arrampicato tutto il giorno su una scala, ha pescato negli scaffali della biblioteca. Ogni qual volta ne trova uno, lo lancia dall'alto, con garbo, sul tavolone che sta in mezzo [...], un nugolo di polvere si leva». E sempre Mattia informa poi puntualmente: «Io accorro [...] poi apro il libro e mi metto a leggerci. Così, a poco a poco, ho fatto il gusto a siffatte let-

ture». Sin qui Mattia Pascal appare un lettore diligente. E noi potremmo ipotizzare che così numerose e vaste letture potrebbero finalmente essere utili a quell'invito a scrivere pronunciato dal reverendo amico. Infatti siamo informati da Mattia Pascal che don Eligio dice che il libro da scrivere dovrebbe essere condotto sul modello dei libri lanciati sul tavolone che sollevavano un nugolo di polvere: avere cioè – aggiunge Mattia – il loro particolare sapere. Ma Mattia tiene fede al suo nome: «Io scrollo le spalle e gli rispondo che non è fatica per me». Lo scioglimento di questa storia, ovvero della difficile impresa della scrittura, si avrà poco più avanti, quando nel capitolo 3 del romanzo, l'allievo perplesso, rivolgendosi al maestro dotato di certezze, chiede: «Bisognerà pure che ne parli, eh, don Eligio, del mio matrimonio?». La risposta del reverendo è perentoria: arrampicato là, sulla scala, don Eligio dichiara: «E come no? Sicuro. Pulitamente...». «Ma che pulitamente!», replica Mattia, al che don Eligio, dopo aver riso, consiglia il suo allievo con queste parole: «S'io fossi in voi, signor Pascal, vorrei prima leggermi qualche novella del Boccaccio o del Bandello. Per il tono, per il tono...». I nomi fatali della storia della prosa narrativa italiana sono stati pronunciati, dunque. A questo consiglio, venuto dall'alto di una scala da lampionaio, nello spazio buio e polveroso di una biblioteca di provincia del tutto deserta, Mattia Pascal replica beffardo: «Ce l'ha col tono, don Eligio. Auff! Io butto giù come vien viene. Coraggio, dunque; avanti!».

Avanti nelle prove di scrittura, in opposizione a una tradizione della prosa aulica e latineggiante. Ma quella dichiarazione di Mattia – «io butto giù come vien viene» – meriterebbe un supplemento d'indagine, anche di carattere linguistico. È questo uno stile umanistico, caratterizzato dal “fastidio” per un tono pulito e dall'opzione invece per una scrittura “come vien viene”. Ma questa scrittura, lungi dall'essere sciatta, è una scrittura sperimentale. Non per nulla Galilei, nel riferirsi alla sua prima lettera copernicana a don Benedetto Castelli, osservava rivolgendosi a monsignor Piero Dini che la lettera «fu da me scritta *currenti calamo* [come vien viene]». Non si trattava di una dichiarazione di prudenza opportunistica dopo le reazioni dei padri domenicani, bensì di mostrare «con quanta circospezione bisogni andar intorno a quelle conclusioni naturali che non son *de Fide*, alle quali possono arrivare l'esperienze e le dimostrazioni necessarie». Questo esercizio attesta che quando promuoviamo un'analisi linguistica di singoli lemmi o locuzioni, le sorprese della scoperta interpretativa non finiscono mai. Pirandello, in questo ambito, può ancora aiutarci e guidarci. Ad esempio con una riflessione – visto che c'è una presa di posizione avversa a Boccaccio e a Bandello – sui caratteri della prosa moderna. Pirandello, nel 1890, pubblica un articolo intitolato per l'appunto *Prosa moderna*, denso di osservazioni acute sulla lingua e gli stili

della letteratura italiana sul versante della prosa non solo narrativa, ma anche argomentativa. Recita una delle osservazioni più icastiche:

Si pensi alla prosa dei nostri classici. Io, per me, lo dico senza ipocrisia di frasi, io leggendo quella prosa ho sempre finito col cascarci sopra con tutto il peso del più pesante sonno. Ricordo che, ragazzo, il signor professore m'ingiungeva sempre di leggere i dialoghi del Tasso; io, se bene con grave animo, mi davo sempre a obbedirgli; ma, l'ombra del Grande me lo perdoni, ci cascavo anche sopra [...]. E ciò non mi avveniva mai leggendo la vita di Benvenuto [Cellini].

Ora, nel nostro progetto sulle competenze d'italiano, indichiamo – nel quadro della riappropriazione di un testo – l'opportunità di mobilitare l'enciclopedia personale per realizzare confronti tematici fra testi di autori diversi. Leggere questo passaggio testuale del giovane Pirandello sul confronto tra i dialoghi del Tasso, noiosi, e la *Vita* di Benvenuto Cellini, brillante per effetto di lingua sciolta e arguta, ci induce a riconoscere un'altra voce notoriamente favorevole a Cellini e avversa alla prosa latineggiante: la voce latineggiante del Baretto. Non andrebbero dimenticate le considerazioni che sulla lingua e lo stile di un cospicuo illuminista, Antonio Genovesi, ebbe a esprimere il Baretto: il quale, seguace della lingua di Benvenuto Cellini e addirittura ostile a Boccaccio e a monsignor Della Casa, propugnatore della sintassi lineare della lingua francese e avversario della prosa latineggiante, aveva valutato assai negativamente lo stile di Genovesi. Si legge in alcune osservazioni di Baretto:

Voi troverete che quello [lo stile] del Cellini è semplice, chiaro, veloce e animatissimo; e quello del Genovesi intralciato, languido, stiracchiato [e oscuro]. E perché questo? Perché il Cellini pensava unicamente a dire le cose che aveva in mente, e il Genovesi [...] pensa a dirle piuttosto in questo che in quel modo.

Il *Mattia Pascal*, più che un romanzo inteso a raccontare, è un testo che prova ad affrontare le difficoltà della scrittura in un tempo storico in cui Mattia Pascal dichiara: «Eh, mio reverendo amico [...]. Non mi par più tempo, questo, di scrivere libri». Di qui, dunque, espressioni di dubbio o perplessità come in epilogo alla seconda premessa con la parola “cominciamo”, o alla fine del capitolo 3: «Coraggio dunque; avanti!».

È difficile scrivere. Ne avevano consapevolezza gli umanisti, quando trattavano delle *difficultates* dell'*ars historica*: figuriamoci i moderni a fronte di un mondo mutato e divenuto particolarmente complesso. Dice Mattia:

Eh, mio reverendo amico [...] non mi par più tempo, questo, di scriver libri, neppure per ischerzo. In considerazione anche della letteratura, come per tutto il resto, io debbo ripeter il mio solito ritornello: Maledetto sia Copernico!

- Oh oh oh, che c'entra Copernico? – esclama don Eligio, levandosi su la vita.
- C'entra, don Eligio. Perché quando la terra non girava...

- E dalli! Ma se ha sempre girato!
- Non è vero. L'uomo non lo sapeva, e dunque era come se non girasse [...]. Io dico che quando la terra non girava, e l'uomo, vestito da greco o da romano, vi faceva così bella figura e così altamente sentiva di sé e tanto si compiaceva della propria dignità, credo bene che potesse riuscire accetta una narrazione minuta e piena d'azioni particolari. Si legge o non si legge in Quintiliano, come voi m'avete insegnato, che la storia doveva esser fatta per raccontare, e non per provare?

Le linee genealogiche della celebre esclamazione di Mattia sono in parte riconoscibili nella storia della letteratura scientifico-filosofica e della prosa di pensiero. Si potrebbe andare dalla *Cena delle ceneri* di Giordano Bruno al testo di Bernard Le Bouyer de Fontenelle, *Entretiens sur la pluralité des mondes*, del 1636. Ma è soprattutto il dialogo leopardiano del Copernico, del 1827, compreso nelle *Operette morali*, la fonte probabilmente più cospicua. Nel dialogo, come è noto, si sommuove il registro del comico e Pirandello in un passaggio del saggio sull'*Umorismo* osserva significativamente che Copernico, senza saperlo, fu uno dei più grandi umoristi della storia «che smontò non propriamente la macchina dell'universo, ma l'orgogliosa immagine che ce n'eravamo fatta. Si legga il dialogo di Leopardi». Ora, lì dove si chiede allo studente, nell'ambito degli indici disciplinari volti alla riappropriazione di un testo – noi abbiamo individuato alcuni testi dalla sola menzione, come *La cena delle ceneri*, il *Copernico* di Leopardi, ma anche l'*Umorismo* di Pirandello – abbiamo riconosciuto in sequenza un'intenzione, quella di smontare un'orgogliosa immagine che l'uomo si era fatta di sé. Alle origini del moderno, si fa strada, proprio con Galileo, l'immagine della natura che procede al di là e oltre l'uomo. Questo discorso si svolge contrapponendo il basso all'alto. Di qui il comico di una lunga serie di testi: è un'ipotesi interpretativa. È un modo concreto di riconoscere i testi tra contenuti e forme; separati, essi risulterebbero materiali inerti. Noi dobbiamo tendere a riconoscere comuni stili di pensiero a partire dalla lettura di testi. Si può fare riferimento al *Dialogo sopra i massimi sistemi*. La situazione testuale di quest'opera è tipica dell'umorismo nella sua accezione pirandelliana. Infatti, se il sistema tolemaico, custode intransigente dell'immobilità della terra e della centralità dell'uomo, aspira alla coerenza e all'ordine, il metodo galileiano vive di contrasti e digressioni utili. La percezione del mondo, osserverebbe Michail Bachtin, con le sue categorie comiche e umoristiche distrugge la serietà e tutte le pretese di certezza, e libera il pensiero e l'immaginazione, che diventano disponibili a nuove possibilità. Una coscienza che sa ridere precede sempre, preparandoli, i cambiamenti di mentalità, anche in campo scientifico.

Si richiede nei nostri indici disciplinari di avere consapevolezza della ricezione di un'opera. E noi, in ordine alla tipologia del riso e del comico, ricor-

deremo come già due autorevoli contemporanei di Galileo, come Tommaso Campanella e Benedetto Castelli, definivano i *Massimi sistemi*: il primo come una “commedia filosofica” nella quale il personaggio di Simplicio (magia dei nomi!) «mostra la sciocchezza della sua setta» e il secondo, Castelli, confessava di essersi smascellato dalle risa nel riconoscere la balordaggine di Simplicio e di tutta la sua scuola. Si realizza così, già a livello apprezzabile di valutazione di un testo o di una serie di testi, il riconoscimento del comico, dell’umorismo e del riso. E avendo noi definito uno spazio didattico e testuale che è quello della letteratura scientifica e della prosa di pensiero possiamo – quasi con facile deduzione – inserire un campione testuale come *Il Saggiatore*. Anche se partissimo da una *tabula rasa*, potremmo intuire che in queste due opere, i *Massimi sistemi* e il *Saggiatore*, agiscono il riso, il comico e l’umorismo.

Basterebbe partire dal titolo – con la raccomandazione che ogni titolo richiede una dilucidazione. Il *Saggiatore* è parola contrapposta alla *Libra astronomica ac philosophica* di Orazio Grassi che aveva dichiarato di aver osservato nell’anno 1618 comete nella costellazione della Libra (Bilancia), ma con quel titolo alludeva anche alla volontà di soppesare, vagliare le osservazioni e le parole di Galileo.

E Galileo replica umoristicamente con *Il Saggiatore*, bilancia di precisione usata dagli orafi, cogliendo in errore l’avversario, il dantesco «freddo animale che colla coda percuote la gente» ed è simbolo della «sozza imagine di froda». Come si vede, uno scienziato come Galileo può conoscere e praticare l’arte della prosa e un testo scientifico può esibire riferimenti storico-letterari. V’è poi un brano notissimo del *Saggiatore*, citato dai critici come uno dei punti più alti della scrittura galileiana, nel quale sono raccontate le peripezie sperimentali di un giovane curioso dinanzi ai misteri fisici del suono nell’universo aperto della natura: si tratta di un brano che ogni antologia della letteratura italiana intitola *La favola dei suoni*.

Si potrebbe cominciare dal ritratto tipologico del protagonista della favola galileiana, così disegnato: «Un uomo dotato da natura d’un ingegno perspicacissimo e d’una curiosità straordinaria». Ezio Raimondi ha suggerito in proposito di rintracciare nella scrittura di Galileo una famiglia semantica in cui figurano sintagmi come “fantasia ingegnosa”, “perspicacissima immaginazione”, “vivacità dell’ingegno”, o proposizioni come “vedrete quanto Copernico abbia superato di perspicacità d’ingegno Tolomeo”. Basta consultare un dizionario storico per riconoscere che la perspicacia è la virtù di penetrare le più lontane e minute circostanze di ogni soggetto e intuire che l’impegno perspicace è più veloce, a fronte, ad esempio, della prudenza che è più ferma e salda. Per l’uomo galileiano del *Saggiatore* basta «allontanarsi da

casa» per «incontrare» immediatamente «qualche altra avventura» all'angolo della «strada», e la sua ricerca non ha divieti, ignora la gerarchia del nobile e dell'ignobile, quanto più ubbidisce all'istinto naturale di esplorare ciò che gli sta intorno e di rendersi conto delle scoperte che seguono a ogni domanda conoscitiva, in un percorso non preordinato ma da inventare con una pazienza ingegnosa e riflessiva. Va da sé che a questa figura di ricercatore ciò che importa è la misura diretta del reale, l'emozione comune. Si ricordi che in epoca cristiana la *curiositas* era stata spinta in una luce sfavorevole da alcuni autorevoli padri della chiesa. Sant'Agostino, ad esempio, dissuade dalla curiosità soprattutto in quanto essa induce a sprecare tempo prezioso con attività inutili come l'osservare le stelle, mentre c'è una sola cosa davvero importante: la salvezza dell'anima.

Nel corso del Seicento il concetto di “curiosità” si emancipa dall'ipoteca agostiniana e Galileo ha un ruolo di primo piano nella sua apertura sensibile al mondo delle cose. In proposito non potremmo dimenticare i suggerimenti di Calvino, autore delle *Lezioni americane* nel quale è dilucidato il valore della rapidità mentale legato implicitamente alla curiosità.

Resta solo da dire, conclusivamente, che non a caso il protagonista galileiano è un giovane e il suo diventa un romanzo di prova e ricerca. Non per nulla Bachtin ha osservato che il genere romanzesco, nelle sue fattezze moderne, è un genere nativamente galileiano.

Continuiamo a lavorare dentro i percorsi della prosa di pensiero italiana e consideriamo l'autore il quale, per quanto sia grande poeta, ha interpretato come nessun altro l'avvento della prosa del mondo moderno. Alludo a Leopardi, autore tra l'altro di una *Crestomazia della prosa italiana*. Ora, se all'eroe filosofo e pensatore inseguito da Leopardi nella sua *Crestomazia* si volesse dare un volto e un nome, bisognerebbe probabilmente eleggere a protagonista del libro leopardiano Galileo. In lui, opportunamente antologizzato e atteggiato, il compilatore Leopardi sembra volersi riconoscere più che in ogni altro. Scrivendo all'editore Stella il 27 novembre 1826, Leopardi gli annunciava infatti che la sua antologia avrebbe compreso, tra le altre cose,

i luoghi del Galileo che, senza essere né fisici né matematici, contengono dei pensieri filosofici e belli, estratti da me con diligenza di tutte le sue opere. Essi soli farebbero un librettino molto importante. Sarebbero letti con piacere da tutti.

Non servono molte dimostrazioni per rilevare che la scienza di Galileo diventa, per elezione, leopardiana. Ad essa si può estendere quello che Leopardi dice del sistema di Copernico (nello *Zibaldone*, I, 84) ovvero che «rinova interamente l'idea di natura e dell'uomo [...] rileva una pluralità di mondi, mostra l'uomo non essere unico [...]»; in un altro pensiero dello *Zibaldone* Leo-

pardi, ancora, osserva che il sistema copernicano «abbassa l'idea dell'uomo e la sublima».

La visione galileiana e copernicana del mondo, proprio in quanto ha di più materialistico, eccita in sommo grado l'immaginazione e le facoltà morali, e in sua presenza quanto c'è nell'uomo di grande, di nobile, di filosofico precipita in un cristallo di perfetta architettura. La stessa combinazione di elementi si ritrova, fatta persona, in Galileo, nel quale si adunano tutte le qualità e facoltà del modello leopardiano.

Nel fondo della posizione di Leopardi agisce una cultura scientifica, quella illuministica. Come ha rilevato sapientemente Altieri Biagi, quando si parla della letteratura scientifica del Settecento e delle forme letterarie in cui essa più generalmente si esprime, occorre considerare due condizionamenti. Il primo di questi è l'esigenza, per scienziati ormai presi nel vortice di una competizione internazionale, di comparire a distanza nel più breve tempo possibile, magari anticipando il contenuto di una ricerca in estratti da inserire in pubblicazioni periodiche di informazione. E ciò a tutelare le proprie scoperte da possibili plagì (visto che la rete epistolare, che collega scienziati dei vari Paesi europei, consente indiscrezioni e fughe di notizie). Gli scienziati nel Settecento hanno ormai canali specifici, per i loro "avvisi", negli "atti" delle grandi accademie europee, nelle raccolte di opuscoli, nei giornali, gazzette e così via. Sennonché la fretta si ripercuote anche sulla misura delle opere e sulla loro organizzazione formale, portando a privilegiare le formule brevi, agili: il saggio, la lettera, la memoria, la dissertazione.

L'altro elemento da non sottovalutare è l'esigenza di rapida e agevole traducibilità dell'opera, quando questa non sia scritta in latino ma nella lingua nazionale. La previsione di una traduzione dell'opera – in francese o inglese – agisce sulla stessa scrittura, nel senso di uno snellimento della sintassi e di un'omologazione preventiva della terminologia. Rivolgendosi a un corrispondente francese, un autorevole scienziato come Lazzaro Spallanzani, in previsione di una traduzione di alcune sue opere, così dichiarava:

Ho cercato di servire, quanto più ho potuto, alla chiarezza e alla precisione, senza trascurare quella eleganza nella lingua italiana che può combinarsi con lo stile didascalico. Ho anche cercato che i periodi bene spesso sieno corti, per maggiore facilità d'esser da voi tradotto.

Sennonché il problema della lingua e della cultura italiana nel Settecento non si può identificare con quello dei "francesismi", ma riguarda la storia dell'affermarsi unitario (europeo) di una nuova cultura, quella dell'Illuminismo europeo. Il risultato più cospicuo di un rinnovamento in senso europeo della

nostra tradizione linguistica risiede in una nuova sistemazione interna ed esterna del nostro vocabolario intellettuale e morale, in una riconquistata libertà formativa che risente sempre più della lingua e della mentalità scientifica: nel lessico, nella fraseologia e nella sintassi. Le stesse discussioni sulla lingua s'inquadrano in un nuovo ordine di problemi e di fatti, nel rapporto tra tradizione italiana e cultura europea. Il problema della lingua non si presenta più come un problema letterario, ma come una questione sociale e nazionale.

In esordio al suo *L'italiano in Europa*, Gianfranco Folena scriveva:

Come tanti della mia generazione anch'io ho creduto [...] in un'Europa unita politicamente [...] nella parità delle lingue e delle culture. Questa idea d'Europa sembra, da quando ha avuto le sue prime istituzioni, più lontana che mai. Eppure nell'uso quotidiano della nostra lingua ne portiamo proprio del Settecento la matrice razionale, anche se spesso distorta o addirittura capovolta.

Aggiungeva Folena: «La mia passione e il mio interesse per il nostro Settecento vengono di qui, dal sentire nelle sue espressioni linguistiche la prima proiezione italiana di questa unità europea, nel simile come nel dissimile». L'italiano moderno, secondo l'autore, comincia lì, nella sua sostanza e nella sua forma: una lenta e progressiva rivoluzione risultante, più che da “creazioni”, da “mutamenti di senso”.

Gli itinerari linguistici del nostro Settecento conducono tutti dall'Italia all'Europa e viceversa, in un movimento di “vai e vieni” in cui il dare e l'avere si mescolano e si compensano, in cui viene in luce, proprio attraverso la lingua, l'apporto europeo della cultura italiana, e spesso si manifestano le intersezioni linguistiche tra le diverse culture europee e i diversi saperi.

Riferimenti bibliografici

Testi

- Baretti G., *Opere*, a cura di F. Fido, Rizzoli, Milano 1967.
 Bruno G., *La cena delle ceneri*, Mondadori, Milano 1955.
 Galilei G., *Il Saggiatore*, a cura di L. Sozio, Feltrinelli, Milano 1992.
 Id., *Dialogo sopra i due massimi sistemi del mondo*, Einaudi, Torino 2002.
 Id., *Lettere*, a cura di E. Ardissino, Carocci, Roma 2008.
 Leopardi G., *Zibaldone di pensieri*, a cura di G. Pacella, Garzanti, Milano 1991.
 Id., *Crestomazia italiana. La prosa*, a cura di G. Bollati Boringhieri, Einaudi, Torino 1968.
 Id., *Operette morali*, a cura di L. Melosi, BUR, Milano 2010.
 Pirandello L., *L'umorismo*, a cura di P. Milone, Garzanti, Milano 1995.

Studi

- Altieri Biagi M. L., *Forme della comunicazione scientifica*, in A. Asor Rosa (a cura di), *Letteratura italiana*, Einaudi, Torino, 1984, vol. III, *Le forme del testo*, tomo II, pp. 891-947.
- Battistini A., *Galileo e i Gesuiti. Miti letterari e retorica della scienza*, Vita e Pensiero, Milano 2000.
- Di Giandomenico M., Guaragnella P. (a cura di), *La prosa di Galileo. La lingua, la retorica, la storia*, Argo, Lecce 2006.
- Folena G., *L'italiano in Europa. Esperienze linguistiche del Settecento*, Einaudi, Torino 1983.
- Guaragnella P., *Il pensatore e l'artista. Prosa del moderno in Antonio Labriola e Luigi Pirandello*, Bulzoni, Roma 2005.
- Raimondi E., *Scienza e letteratura*, Einaudi, Torino 1978.
- Id., *La dissimulazione romanzesca. Antropologia manzoniana*, il Mulino, Bologna 1997.
- Serianni L., *L'ora d'italiano. Scuola e materie umanistiche*, Laterza, Roma-Bari, 2010.
- Id., *Italiani scritti*, il Mulino, Bologna 2012.
- Venturi F., *Settecento riformatore, I: Da Muratori a Beccaria*, Einaudi, Torino 1998.
- Weinrich H., *Il tempo stringe. Arte ed economia della vita a termine*, il Mulino, Bologna 2006.

4. La crisi della scuola e il nuovo sistema dei saperi

di Remo Ceserani

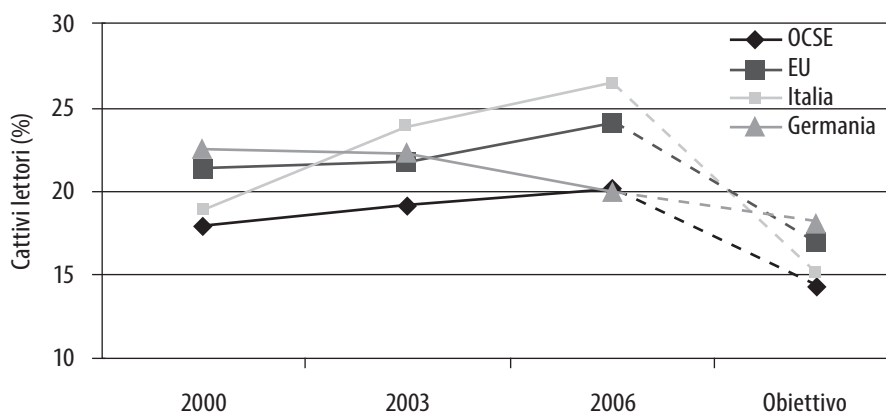
Vi racconto due aneddoti. Mi capita molto spesso di ricevere dei messaggi da studenti che non conosco e che ormai, quando non sanno a chi rivolgersi, cercano il nome di qualcuno nella rete e gli scrivono con disinvoltura e un po' di improntitudine con le più imprevedute domande: il web è ormai il loro ambiente naturale e la loro personale enciclopedia. Una volta ho ricevuto questo messaggio:

Sono una studentessa dell'università di Roma3. Sto preparando una tesi sul fumetto postmoderno con la professoressa [Tal dei Tali]. So che lei è un esperto in materia. Mi piacerebbe molto che lei facesse da *trade union* con la mia professoressa e che insieme mi seguiste nel lavoro.

Pochi anni fa, quando stavo terminando il mio servizio di insegnamento nell'Università di Bologna, prima di andare pacificamente in pensione (o meglio: di rimettermi a insegnare qua e là nel mondo, da Zurigo a Stanford), mi capitò agli esami una ragazza che si presentava per la verità molto bene, parlava l'italiano con una discreta competenza e sembrava ben preparata sull'argomento del mio corso: un'introduzione alla poesia moderna europea. Le ho messo sotto gli occhi una famosa poesia di Johann Wolfgang von Goethe: *Über allen Gipfeln ist Ruh* – (*Su tutte le vette è quiete*) che ha come tema la quiete che discende sulle cose e sugli uomini al tramonto, dolce metafora della morte. Mi è venuto un dubbio, mentre lei traduceva e illustrava la scena descritta nella poesia, così le ho chiesto, pensando alla particolare concezione della morte presentata nella poesia: “Secondo lei, Goethe era cattolico o protestante?”. E lei, prontissima, ha risposto: “O via! Tutti sanno che Goethe era mormone”. Non sono riuscito a sapere da dove avesse preso una così strana nozione.

Raccontando questi due aneddoti, non intendo arricchire lo stupidario in cui i professori raccolgono gli strafalcioni dei loro allievi per ridere fra loro di tanta diffusa goffaggine e ignoranza. Mi sembrano, piuttosto, indicativi di una situazione di crisi generale, di cui dovremmo preoccuparci. La crisi denunciata da questi aneddoti riguarda due aspetti della formazione scolastica quale risulta a chi accoglie gli studenti che arrivano all'università: la scarsa

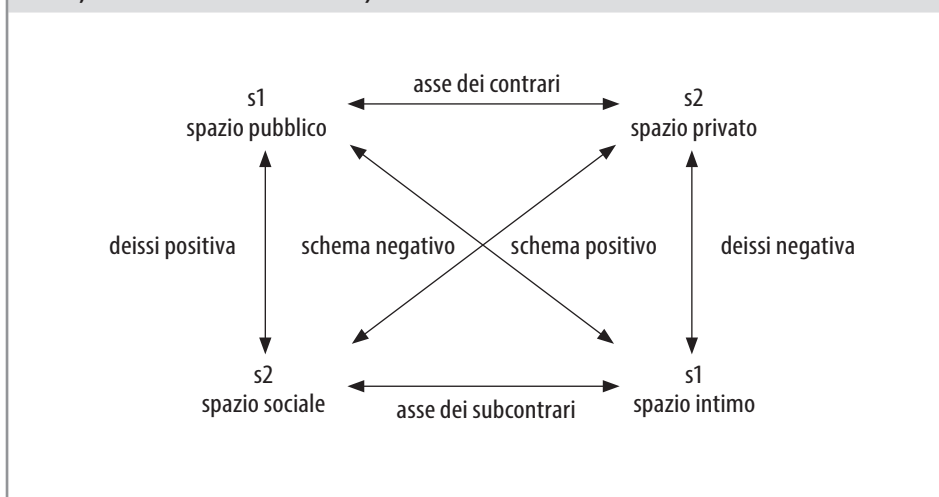
Fig. 1 – Tendenza alla lettura nei Paesi dell'area OCSE, nella Comunità europea, in Italia e in Germania rispetto agli obiettivi concordati nel Trattato di Lisbona



conoscenza delle lingue straniere, oltre che in gran parte della lingua italiana, e lo straordinario appiattimento del senso della storia, e la grande confusione fra le culture.

Ma ci sono, come tutti sapete, altri aspetti, denunciati dalle statistiche internazionali (cfr. fig. 1) e ribaditi, anche con una qualche petulanza, dai miei colleghi di università che hanno assistito a un forte impoverimento delle capacità e delle conoscenze nelle nuove matricole, con peggioramento di anno in anno: forte impoverimento delle competenze linguistiche (vocabolario, precisione nell'uso dei termini, regole grammaticali, strutture sintattiche, errori elementari di ortografia nella scrittura e impiego totalmente irrazionale della punteggiatura); scarsa familiarità con la matematica, con effetti negativi su molte forme di apprendimento avanzato, debolezza e squilibri negli insegnamenti scientifici e in particolare dell'apprendimento del metodo scientifico. Fragilità dell'insegnamento delle lingue straniere, con il risultato che uno studente tedesco alla fine del percorso secondario possiede pienamente una lingua straniera, a volte due, mentre i nostri ragazzi se la cavano un po', se hanno fatto un soggiorno all'estero con il sostegno delle famiglie. Concentrazione, nell'insegnamento letterario, quasi esclusivamente sulla letteratura nazionale (e nei licei su quelle classiche). Presenza molto scarsa (sia nei programmi sia negli interessi della maggior parte degli insegnanti di filosofia, storia o scienze) di discipline importanti come l'antropologia, la storia della cultura, la psicologia, le scienze cognitive, le arti figurative, la musica, il teatro. Presenza non obbli-

Fig. 2 – Quadrato semiotico degli ordinamenti spaziali sulle relazioni tra il comune, il pubblico, il privato e l'intimità (Daniele Vazquez Pizzi, Scuola di Dottorato in Urbanistica, Università IUAV di Venezia)



gatoria ma comunque ingombrante di un insegnamento dottrinario della religione cattolica, con la conseguente scarsissima conoscenza delle altre religioni (non mi soffermo sul problema della *Bibbia* – antico e nuovo testamento – che andrebbe sottratta all'insegnamento dottrinario e collocata, con i suoi problemi filologici e le straordinarie qualità narrative e mitopoietiche, nell'area degli insegnamenti culturali e letterari).

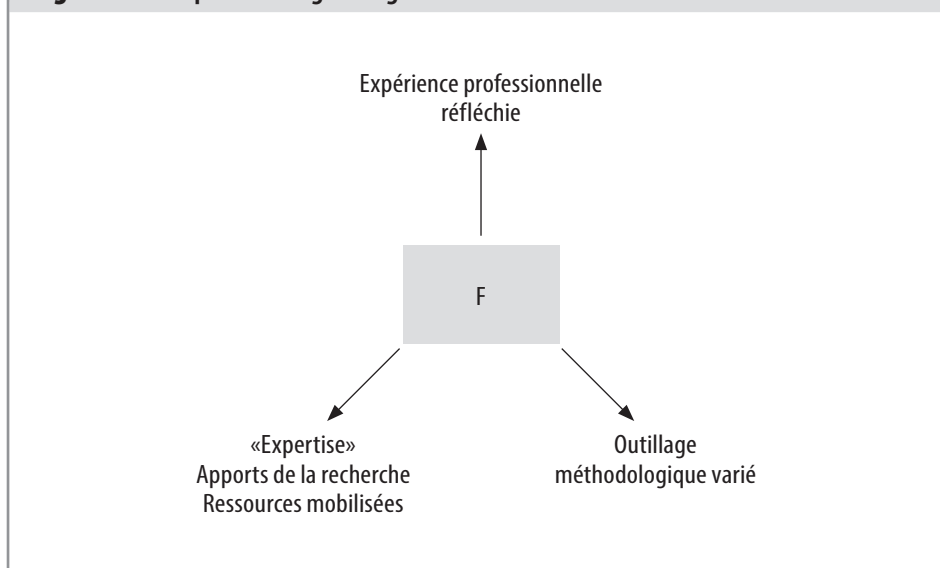
Davanti a questa situazione molto grave, i progetti di *Compità* possono aiutare a migliorare le cose? A me sembra che vadano nella direzione giusta, anche se non possono ovviamente risolvere essi soli i gravissimi problemi che hanno causato la crisi e che i vari ministri che si sono succeduti in via Trastevere hanno lasciato incancrenire. Qui parliamo della parte del progetto *Compità* che riguarda l'insegnamento della lingua e della letteratura italiana (la "disciplina" denominata convenzionalmente "italiano", con un termine che non mi piace). Si tratta di un documento serio e propositivo. Mi soffermo anzitutto sui fondamenti metodologici del documento, che si appoggiano sulle proposte di importanti specialisti della materia e su premesse teoriche in gran parte condivisibili. Esprimo soltanto due dubbi: uno meno importante, che riguarda una qualche sopravvivenza della moda strutturalistica degli anni Settanta-Ottanta, come dimostra la presenza di un diagramma (cfr. Figura 1 del secondo capitolo, *Una rappresentazione del costruito della competenza in ambito formativo*, p. 24) che ricorda il quadrato semiotico di Greimas (cfr. fig. 2 che ne riproduce una delle tante applicazioni, in questo caso degli urbanisti

della scuola di Venezia): è un procedimento che ha le sue radici nella matematica e nella logica, ha lo scopo di mettere in luce opposizioni e connessioni di ordine semantico profondo nei nostri discorsi e nel nostro immaginario; anche a me è capitato di farvi ricorso in una discussione con Fredric Jameson, ma ha il difetto di semplificare eccessivamente la realtà e rischia di rendere astrattamente semplici le dinamiche che operano nella complessità del nostro mondo mentale e sociale.

L'altro dubbio riguarda il modo in cui il documento si appoggia alle teorie di un famoso cognitivista e pedagogista di Harvard: Howard Gardner e la sua idea dell'"intelligenza multipla"¹. Gardner è un personaggio di tutto rilievo, che ha avuto maestri straordinari come Erik Erikson, David Riesman e Jerome Bruner, ha combattuto contro le più piatte concezioni del behaviorismo americano, ispirandosi a Jean Piaget e Claude Lévi-Strauss, e ha fondato centri di ricerca importantissimi come il Project Zero alla Harvard Graduate School of Education. Le sue teorie hanno incontrato obiezioni e critiche da parte soprattutto degli psicologi, poco disposti a rinunciare all'idea di un soggetto umano unitario, e degli psicanalisti, che hanno una proposta diversa di scomposizione del soggetto, fra Es, Ego e Superego (aggiungerei che ci sono attività mentali sottorappresentate nello schema di Gardner, come il sogno, il fantasticare, l'immaginare altri mondi rispetto a quello in cui viviamo ecc.). Lui stesso ha presentato spesso le sue ipotesi in forma problematica e provvisoria. Esse tuttavia hanno avuto un seguito molto ampio ed entusiastico da parte di molte istituzioni educative del suo Paese, in un sistema culturale dominato dal pragmatismo, con esperimenti molto interessanti e di successo (senza peraltro, come sappiamo, migliorare molto i risultati educativi del sistema americano, che rimane assai indietro nelle statistiche internazionali). Bruner, se posso permettermi di dichiarare una preferenza personale, ha dimostrato un'immaginazione più flessibile e creativa del suo allievo Gardner, specialmente nei lavori sulla narrazione come forma di conoscenza. C'è poi Philippe Perrenoud (cfr. fig. 3, dove F sta per "formatore, formazione" e le frecce rinviano a "esperienza professionale riflessa", "strumenti metodologici", "Expertise, suggerimenti della ricerca, risorse mobilitate") a cui pure si richiamano gli autori del documento *Compita*. Egli è stato professore di pedagogia a Ginevra e uno dei fondatori del Laboratoire de recherche sur l'innovation en formation et en éducation (LIFE) nella città di Piaget (Ginevra).

Mi pare che Perrenoud si inserisca molto più pienamente nella tradizione

1. Secondo la teoria dell'intelligenza multipla esistono nove tipi di intelligenza: 1) intelligenza logico-matematica; 2) intelligenza linguistica; 3) intelligenza spaziale; 4) intelligenza musicale; 5) intelligenza cinestetica o procedurale; 6) intelligenza interpersonale; 7) intelligenza intrapersonale; 8) intelligenza naturalistica; 9) intelligenza esistenziale.

Fig. 3 – La competenza degli insegnanti

europea degli studi di psicologia che in quelli americani, tendenzialmente behaviouristici o pragmatistici, e quanto ai problemi pedagogici si occupa soprattutto della competenza degli insegnanti, dei problemi dell'uguaglianza e dei rapporti fra scuola e famiglie. Alla stessa tradizione appartiene, sia pure con interessi e orientamenti diversi, un altro ginevrino, Yves Citton, che insegna letteratura francese a Grenoble, anche lui citato nel documento. Fine analizzatore di quello che chiama il “capitalismo cognitivo”, Citton si colloca dentro una tradizione di pensiero che va dalla riscoperta di Spinoza (riletto da Toni Negri) e di Bergson (riletto da Gilles Deleuze) alle riflessioni di André Gorz, Gilbert Simondon, Michel Foucault, Bruno Latour, e parecchi altri pensatori contemporanei. Nel libro *L'avenir des humanités* (2010), tradotto in italiano da Isabella Mattazzi, bersagli polemici sono i teorici della *società dell'informazione* e della *società della comunicazione* (e, in secondo piano, i linguisti e teorici della letteratura di scuola saussuriana e di orientamento semiotico). Bersagli meno diretti ed evidenti sono i teorici dell'*economia della conoscenza* e in particolare i politici che hanno lanciato lo slogan della “società della conoscenza” nel programma dell'Unione europea lanciato a Lisbona nel 2000. A questi programmi e a queste culture, anche pedagogiche, troppo dipendenti dalle nuove tecnologie nano-genetico-informatiche, Citton oppone quella che lui chiama “cultura dell'interpretazione” e che descrive a lungo, contrapponendo molteplicità a semplificazione, conoscenze tacite e intuitive a conoscenze codificabili e digitalizzabili, saperi corporei e precognitivi a saperi for-

malizzati, tempi lunghi e pausati a velocità e simultaneità globale. Detto con l'efficacia di uno slogan, il programma proposto da Citton è: sovrapporre alle scienze economiche fondate sui dati di fatto le arti politiche dell'interpretazione. Il discorso mira, e questo è il tema principale del libro, a rivendicare, anche in chiave politica, la funzione indispensabile dell'educazione umanistica e la necessità di battersi contro i sempre più forti e disastrosi interventi per limitarne la centralità nelle nostre istituzioni educative, dalle scuole elementari all'università.

Non so collocare con esattezza il quadro teorico in cui si inserisce il documento *Compita*. Tutto considerato mi sembra abbastanza eclettico. In ogni caso, quando si viene alle proposte pratiche e ai cambiamenti che *Compita* auspica di introdurre nei modi di insegnare e apprendere, soprattutto negli ultimi tre anni del curricolo delle nostre scuole superiori nei tre indirizzi: licei, istituti tecnici e istituti professionali, quando dà conto della sperimentazione avviata in parecchie scuole e attraverso una rete di insegnanti motivati, a me pare che esso avanzi proposte quasi tutte condivisibili, espone spesso con chiarezza e vera passione intellettuale. Muovendosi nell'ambito dei rapporti fra storicizzazione e attualizzazione, interdisciplinarietà e interculturalità, lettura interpretativa e scrittura argomentativa, opere irrinunciabili e progettazioni didattiche compatibili con i diversi indirizzi di studio, gli estensori del documento fanno proposte concrete in gran parte convincenti, che offrono una base solida a un lavoro collettivo sicuramente proficuo. Mi preme, tuttavia, sollevare alcuni dubbi e proporre l'approfondimento di almeno tre diverse questioni:

- 1) *La questione delle discipline e del sistema dei saperi*. Come si sa, tutte le volte che le imprese culturali e le strategie di conoscenza del mondo (l'uomo, la natura, il patrimonio delle idee e delle concezioni della vita, la storia ecc.) vengono istituzionalizzate, esse tendono a irrigidirsi, a conservarsi immutate, a rifiutare ogni cambiamento: le religioni diventano chiese, le filosofie diventano ortodossie, le idee diventano ideologie. Questo è il destino di quelle che si chiamano "discipline"; esse si traducono in manuali prescrittivi, erigono confini fra se stesse e le altre discipline, incoraggiano i loro cultori a trasformarsi in associazione corporativa e di autodifesa. La frase di Gardner citata *in exergo* del documento *Compita* mi lascia abbastanza perplesso. Essa dice: «Le discipline sono ciò che ci separa dai barbari: e non credo che si possa fare lavoro interdisciplinare senza avere studiato le discipline»². Non voglio soffermarmi troppo sull'accento poco

2. Cfr. J. Brockman (a cura di), *Il vero, il bello, il bene: le basi dell'educazione di tutti gli esseri umani. Una conversazione con Howard Gardner*, in <http://ospitiweb.indire.it/adi/Saperi/Gard1.htm>.

felice ai “barbari”, ma non posso fare a meno di ricordare che i cosiddetti “barbari” sono stati protagonisti di fenomeni storici estremamente importanti, che ora chiameremmo tranquillamente di interculturalità: essi hanno avuto il merito, quando si sono presentati sotto forma di persiani, a costringere i greci a guardare dentro se stessi, e quando hanno invaso l'impero romano vi hanno apportato una nuova vitalità e nuove importanti concezioni del mondo, come ad esempio l'apporto celtico del gusto per l'avventura, la dismisura e la potenzialità trasfigurante del sacrificio e della sconfitta, oppure l'apporto germanico e celtico dell'ideologia cavalleresca e della fedeltà di appartenenza al clan e al ceto nobiliare, oppure ancora l'apporto occitanico della concezione cortese della vita e dell'amore, arricchita di elementi della gnosi e dell'erotismo arabo. Gardner dice che per fare lavoro interdisciplinare bisogna “studiare” le discipline, e posso anche essere d'accordo, a patto che per studiare si intenda risalire alle ragioni storiche per cui si sono create le discipline con le loro identità e i loro steccati, e immettere l'attuale situazione delle discipline e dei loro rapporti e gerarchie dentro il discorso più ampio del sistema dei saperi. Noi abbiamo assistito nell'età moderna a fortissimi cambiamenti nella struttura e nelle gerarchie del sistema dei saperi: c'è stata prima, ad esempio, in quel sistema una dominanza della fisica, poi della biologia, ora delle neuroscienze, ma nella nuova situazione di quella che chiamiamo “modernità liquida” (o postmodernità) prevalgono, anche nel sistema dei saperi, la molteplicità e la complessità (i concetti che Calvino ha illustrato nelle *Lezioni americane*). C'è stato, nel rapporto che spesso viene richiamato, come si trattasse di due mondi nettamente separati, fra scienze naturali e scienze umane, l'intervento squilibrante di quelle che non si possono chiamare scienze ma attività pratiche, applicazioni tecniche, con forti spinte verso la professionalizzazione precoce a danno sia delle scienze naturali sia di quelle umane. Nei sistemi universitari, laddove una volta, secondo la tradizione humboldtiana, si distingueva fra *Universitäten* e *Hochschulen*, dove le *Hochschulen* erano la scuola medica, quella giuridica, quella di tipo politecnico, ora è avvenuta una fusione, dentro un'indistinta e poco humboldtiana università, e accanto a quelle tradizionali sono arrivate le *business schools*, le *schools of management* ecc. Tutte si chiamano università, ma mentre le scuole di medicina o di legge o i politecnici hanno continuato ad avere rapporti molto stretti con le scienze forti (addirittura, come avviene all'ETH – Eidgenössische Technische Hochschule – di Zurigo o al MIT – Massachusetts Institute of Technology – di Cambridge, con una presenza rilevante delle scienze umane nei corsi di ingegneria, architettura ecc.), proprio non si vede che base scientifica abbiano le *business*

schools e le *schools of management* (se non quella di insegnare molto pragmaticamente a far soldi). Mi pare che le discipline così come sono istituzionalizzate nei nostri sistemi scolastici siano molto scollate e in arretrato, rispetto al sistema dei saperi che si è venuto formando sulla scena universitaria e culturale. Gardner mette in rapporto ciascuna delle discipline di studio con le competenze che possono essere sviluppate da quelle che lui considera le varie forme di intelligenza, insistendo giustamente sulla necessità di porre l'accento su quelle che chiama "competenze trasversali", cioè sul gioco interdisciplinare e sulle convergenze fra diverse forme di conoscenza e attività dei soggetti umani. Ma sarei per rovesciare la sua raccomandazione: prima di avviare un lavoro interdisciplinare, bisogna rivedere a fondo il nostro sistema delle discipline.

- 2) *L'insegnamento della lingua*. Quanto alla vera e propria *débâcle* della cosiddetta "educazione linguistica" cui abbiamo assistito negli ultimi due decenni (che però non possiamo attribuire soltanto agli errori della scuola), le proposte di riscossa avanzate nel documento *Compita*, che prende le distanze dalle dichiarazioni di intenti ministeriali, mi paiono molto ragionevoli. Aggiungerei una cosa, che viene solamente sfiorata nelle linee guida del Ministero: la possibilità di collaborazione stretta fra insegnamento dell'italiano e quello della lingua o delle lingue straniere. Nelle linee guida ministeriali si parla di "riflessione metalinguistica", cosa che sarebbe resa molto più agevole se oltre a far ragionare sulla storia della lingua italiana, sui suoi rapporti con il latino e le altre lingue di cui si è nutrita, sui suoi rapporti con i dialetti e le lingue settoriali, si facesse un lavoro comune fra l'insegnante di italiano e il collega della lingua straniera. Lo so che, al di là delle raccomandazioni dei documenti, la collaborazione fra insegnanti è molto difficile e poco praticata (in proposito penso con nostalgia ai tempi del *Materiale e l'immaginario*³), e so anche che purtroppo gli insegnanti di italiano escono dalle facoltà di lettere con scarsissime conoscenze delle lingue oltre l'italiano (una situazione che trova analogie solo con l'Inghilterra, dove, per pigrizia, è stato abolito nelle scuole superiori l'insegnamento obbligatorio delle lingue straniere), ma tutti sappiamo, anche per esperienza personale, che imparare una lingua straniera comporta un'inevitabile riflessione sulla propria lingua madre, le sue strutture, le sue densità semantiche, cioè, appunto, una "riflessione metalinguistica". E lo stesso vale per i problemi della traduzione. A questo proposito aggiungo che, di fronte alle indubbie difficoltà che i nostri ragazzi incontrano nel leggere i testi della tradizione letteraria italiana, così

3. R. Ceserani – L. De Federicis, *Il materiale e l'immaginario*, Loescher, Torino 1979-1995.

lontani ormai dalla loro competenza linguistica attuale (ciò vale non solo per Dante o Boccaccio, ma anche per tutto l'Ottocento, da Foscolo a Leopardi a Carducci), risulta molto più agevole e proficuo far loro leggere i grandi libri stranieri in buone traduzioni italiane.

- 3) *L'insegnamento della letteratura (o dell'immaginario)*. Questo è un problema molto delicato. Mi ha colpito l'idea, ricorrente nel documento, che la competenza letteraria sia da considerare «irrinunciabile in tutti i percorsi di istruzione quale agente di cittadinanza». Francamente non me la sento di sottoscrivere una tale affermazione. Sento in essa la permanenza di un'idea che ha avuto la sua ragione storica nell'Ottocento e in una parte del secolo scorso, quando la fondazione della nostra nazione e la costruzione dell'identità italiana sono state, in mancanza di altri fattori (di coesione culturale, di comunità di interessi economici, di condivisione di miti e simboli comuni), affidate alla letteratura. Ne è derivato un asservimento della nostra letteratura – così varia nei secoli, così complessa nelle sue strutture linguistiche e culturali, così ricca di tradizioni locali, polemicamente ribelli alle idee dominanti, e al tempo stesso così proiettata su orizzonti europei (da Shakespeare a Mozart) – a un progetto di educazione accelerata dell'uomo italiano, prima ancora che del cittadino italiano. Ne è derivato un canone scolastico che è durissimo a morire e che affiora anche nei documenti che stiamo discutendo (l'ora di italiano “palestra della democrazia”, indispensabile “per l'esercizio della cittadinanza”). Una vicenda simile l'hanno avuta altri popoli europei, soprattutto di aree geografiche secondarie e periferiche rispetto alle grandi culture dominanti, i quali hanno scoperto la necessità di darsi un'identità utilizzando dei miti letterari o religiosi, fino al caso di alcuni poeti balcanici che sono diventati i difensori armati della propria identità. Sono i Paesi che hanno una tradizione fragile e un'identità debole quelli che ricorrono a questa scorciatoia per educare i cittadini. Pensate che in Inghilterra, a Oxford e a Cambridge, non è mai esistito l'insegnamento della “letteratura inglese”, ma semplicemente si è insegnato “letteratura”. E infatti, mentre appare del tutto naturale che gli istituti con lo scopo di propagandare l'identità culturale delle varie nazioni all'estero si chiamano Goethe o Cervantes (o, per noi, Dante Alighieri), sarebbe impensabile qualcosa di simile per l'Inghilterra o la Francia: istituto Shakespeare? Istituto Racine?

Tutto questo lo dico non per sminuire l'utilità dell'insegnamento della letteratura nelle nostre scuole, ma per liberarla dal servizio di compiti non suoi e darle, volendo, anche compiti più ampi e ambiziosi, se si affrontano pagine della *Bibbia*, del *De rerum natura*, delle tragedie di Sofocle o Shakespeare, dei romanzi e delle poesie di Baudelaire, Tolstoj, Dostoevskij, Pessoa, Proust o

Kafka. E non credo neppure che quei compiti si limitino, come leggo nel documento *Compita*, a «educare alle emozioni e alla promozione di legami personali». La letteratura, ma sarebbe meglio dire l'immaginario, è una forma di conoscenza molto più sfaccettata, con legami profondi con il pensiero, con la natura antropologica dell'uomo, con le immagini che ci facciamo del mondo e della società intorno a noi, con gli strati del passato che rivivono in noi, anche inconsapevolmente, con la nostra natura animale, con i problemi morali che le nostre responsabilità ci impongono, con le contraddizioni interiori che viviamo. Non basta parlare di rapporti multiculturali, neppure, come ha proposto autorevolmente Roberto Antonelli, di un canone letterario europeo. Siamo in un mondo globalizzato e l'Italia è ormai un Paese dove convivono culture, lingue, religioni molto diverse. Imporre nelle scuole il canone della letteratura italiana mi pare ormai una forzatura e non aiuta certo a capire le culture in cui viviamo immersi. Per dare un compito educativo forte e specifico alla letteratura credo, paradossalmente, che sia necessario immergerla nel grande contenitore della cultura e collegarne l'insegnamento non tanto o soltanto con il cosiddetto "contesto" storico ma sistematicamente con lo studio della cultura materiale, della storia sociale nelle sue microstorie, dell'antropologia, della cultura della visività; insomma con quella che la grande tradizione tedesca chiamava *Kulturgeschichte*, assai più sistematica e profonda dei cosiddetti *cultural studies*.

5. Letteratura “alla griglia”: una ricetta difficile

di Guido Armellini

«Chi insegna pedagogia all’università, i ragazzi non ha bisogno di guardarli in faccia. Li sa tutti a mente come noi si sa le tabelline». Così scrivevano gli allievi di don Milani nel lontano 1967¹, mettendo a fuoco un problema centrale del sapere pedagogico: la separazione istituzionale fra chi è autorizzato a elaborare teorie e a formulare direttive sull’insegnamento scolastico, e chi si trova a praticarlo ogni giorno nelle classi. Questa scissione – impensabile in grandi maestri come Pestalozzi, Freinet, Montessori – fa sì che non di rado i percorsi epistemologici della pedagogia accademica, specie quando si occupa di procedure didattiche, sembrino ricalcare le orme di quei dotti del Seicento che dettavano legge sul funzionamento dell’universo e sui moti degli astri, rifiutandosi recisamente di gettare su di essi uno sguardo diretto con il cannocchiale di Galileo: elaborazioni astratte, remote dalle “sensate esperienze” degli insegnanti e degli studenti.

Un fondamentale punto di forza del progetto *Compita* sta nell’aver messo in discussione questa nociva separazione fra elaborazioni teoriche e sapere sperimentale, affidando a insegnanti in servizio il compito di suggerire modelli e ipotesi di lavoro, da sottoporre a loro volta al vaglio delle pratiche di colleghi di diversi ordini di scuole, a cui sono richieste critiche, sottolineature, suggerimenti. In questo breve intervento cercherò di uniformarmi a questa logica, che condivido totalmente, proponendo qualche riflessione sul concetto di “competenza” in campo letterario, e sulle proposte fin qui elaborate dal Comitato Tecnico Scientifico, dal punto di vista di un insegnante di letteratura che ha avuto occasione di ragionare abbastanza lungamente sul proprio artigianato didattico.

Il *Documento di lavoro* del Comitato, attorno al quale si è sviluppato fino a oggi il progetto – parzialmente ripreso nella *Parte prima* di questo volume² – lega giustamente il senso dell’esperienza letteraria nella scuola al processo dell’interpretazione, quello che Hans Robert Jauss ha definito, con una sin-

1. Scuola di Barbiana, *Lettera a una professoressa*, Libreria Editrice Fiorentina, Firenze 1967, p. 3.

2. Comitato Tecnico Scientifico, *Progetto Compita. Documento di lavoro. Parte prima e Documento di lavoro. Parte seconda*. La prima parte è ripresa alle pp. 21-41 di questo volume. La seconda non è pubblicata per il suo carattere provvisorio e in via di definizione.

tesi felice, «esperienza di sé nell'esperienza dell'altro»³: un processo dialogico, che implica un doppio movimento – dal lettore verso l'alterità del testo, e dal testo verso gli orizzonti del lettore – e che, inserito nella comunità interpretativa della classe, conduce a esiti non prevedibili in partenza. Insegnare letteratura non significa tanto trasmettere un sapere dato, quanto costruire cooperativamente un sapere nuovo: che cosa *diventi* un'opera letteraria quando entra in un'aula scolastica nessuno, nemmeno l'insegnante più preparato, può pretendere di saperlo prima che avvenga l'incontro. La scommessa dell'insegnamento letterario si gioca proprio su questo carattere imprevedibile, e in questo sta la sua ricchezza, il suo fascino e il suo rischio.

Inutile dire che una simile scommessa non può essere giocata se le modalità dell'insegnamento-apprendimento restano prigioniera dell'antico, riposante e sempre risorgente metodo del *leggi e ripeti* o dell'*ascolta e ripeti*. Da questo punto di vista l'educazione letteraria non può fare a meno del concetto di "competenza", inteso nella sua forma più elementare di "saper fare qualcosa di (relativamente) nuovo". Un episodio della mia esperienza didattica può dare l'idea del significato "minore" e molto artigianale che attribuisco a questo concetto. In una terza dell'istituto tecnico nel quale insegnavo, la lettura di Petrarca si stava rivelando una scommessa perduta. Prima di cedere le armi, mi è venuto in mente di manipolare un sonetto del *Canzoniere* che non avevamo letto in classe, disponendo i versi in ordine sparso, e di sottoporre il testo così ottenuto agli studenti, perché lo rimettessero in ordine. La cornice era quella di un compito in classe, della durata di un'ora, valido a tutti gli effetti dal punto di vista della valutazione. Tutti sono riusciti – chi prima, chi dopo – a ricostruire il sonetto; ma l'esito più sorprendente è stato che, al termine della prova, gli studenti si sono dichiarati entusiasti dall'esercitazione, e mi hanno chiesto se potevo fargliene fare altre simili. Sulla scia di questa svolta inattesa, la lettura di Petrarca, che stava agonizzando, si è protratta assai più a lungo del previsto, e alla fine sono stato indotto dalla classe ad adottare l'edizione "Millelire" del *Canzoniere*, perché ogni studente potesse esplorarla a suo piacimento. Grazie a un giochetto quasi enigmistico e al metodo scientifico del "vediamo che cosa succede se", un autore indigesto si era inopinatamente trasformato in uno scrittore degno di interesse e di ammirazione. Il concetto di "competenza" è fondamentale nell'insegnamento letterario perché, anche ai livelli più elementari, ha a che fare con il piacere di mettere in campo la *propria* intelligenza e la *propria* immaginazione, presupposto necessario perché un'esperienza letteraria possa definirsi tale.

Imprevedibilità dei percorsi didattici centrati sull'interpretazione; centralità della partecipazione attiva di *quegli* studenti in *quel* momento del loro

3. H. R. Jauss, *Estetica della ricezione*, Guida, Napoli, 1988, p. 146.

cammino formativo: il compito di ricondurre processi per natura così aleatori e contestuali a un modello unitario attraverso formalizzazioni generalizzanti corre forti rischi di cadere nell'astrattezza. Se poi l'obiettivo conclusivo è quello di offrire scale valutative e criteri univoci per definire gerarchicamente livelli di prestazione, l'impresa si fa ancora più proibitiva. Il campo dell'interpretazione letteraria (che cosa significa questo testo, quest'opera, questo autore *per me?*) è per definizione legato a "domande legittime", cioè a domande aperte, la cui risposta "giusta" è conosciuta soltanto dal destinatario e non dall'emittente del quesito⁴: il che rende praticamente impossibile definire in astratto gradi di prestazione precostituiti, specie se si tiene conto dell'imprevedibilità delle modalità cognitive e degli orizzonti d'attesa delle giovani generazioni che ci troviamo di fronte. In questo ambito la valutazione spinge all'estremo il suo carattere dialogico, e l'insegnante è costretto a mettere a punto i suoi criteri classificatori in corso d'opera, *dopo* che la risposta è stata data: in altre parole, più che alla *programmazione*, dovrà fare riferimento alla *strategia*, nel senso che a questo termine attribuisce Edgar Morin:

Il problema della complessità non consiste nella formulazione di programmi che le menti possano inserire nel loro computer. La complessità richiede invece la strategia, perché solo la strategia può consentirci di avanzare entro ciò che è incerto e aleatorio [...]. La strategia è l'arte di utilizzare le informazioni che si producono nell'azione, di integrarle, di formulare in maniera subitanea determinati schemi d'azione, e di porsi in grado di raccogliere il massimo di certezza per affrontare ciò che è incerto⁵.

A partire da queste premesse, vorrei fare alcune osservazioni a proposito dei materiali relativi alla costruzione di un *Quadro di riferimento sulla competenza interpretativa* proposti dal Comitato Tecnico Scientifico⁶: osservazioni alle quali desidero anteporre il riconoscimento della difficoltà del compito che il Comitato si è assunto, e l'apprezzamento per la passione e la perizia con le quali lo ha svolto. La mia impressione è che forse siano le stesse regole e con-

4. I concetti di "domanda legittima" come domanda «le cui risposte ci siano ignote» e di "domanda illegittima" come domanda «di cui si conosca già la risposta» sono di Heinz von Foerster (*Sistemi che osservano*, Astrolabio, Milano 1987). A suo parere l'uso sistematico di "domande illegittime" da parte degli insegnanti tende a ridurre lo studente a una "macchina banale", i cui comportamenti sono totalmente prevedibili: «I test scolastici sono un mezzo per misurare il grado di banalizzazione. Se lo studente ottiene il punteggio massimo, ciò è segno di una perfetta banalizzazione: lo studente è completamente prevedibile, e quindi può essere ammesso alla società. Non sarà fonte di sorprese né di problemi» (ivi, p. 130).

5. E. Morin, *Le vie della complessità*, in G. Bocchi, M. Ceruti (a cura di), *La sfida della complessità*, Milano 1985, pp. 49-67, cit. a p. 59.

6. Comitato Tecnico Scientifico, *Progetto Compita. Documento di lavoro. Parte prima*, pp. 14-22; *Documento di lavoro. Parte seconda*. La prima parte è presente, con alcuni sostanziali ritocchi, in questo volume alle pp. 35-39. Della seconda, non ancora pubblicata, in quanto non definitiva, citerò alcune parti a conclusione di questo intervento.

venzioni che attualmente governano il genere letterario, “tassonomia pedagogica e didattica”, a produrre (inevitabili?) aporie e incongruenze: i rilievi che seguono vanno collocati nell’ambito di questo sospetto di fondo.

Una prima perplessità riguarda l’assunzione, lievemente modificata, della terminologia di base della *Tassonomia degli obiettivi educativi* di Benjamin S. Bloom⁷ (*Conoscenza/Comprensione/Riappropriazione/Valutazione*). Si tratta di un precedente di tutto rispetto, un vero e proprio classico della programmazione didattica, che tuttavia è stato elaborato negli anni cinquanta del Novecento, in una temperie culturale caratterizzata da un’idea lineare e unidirezionale dell’insegnamento-apprendimento, lontana da quei “paradigmi della complessità” a cui il *Documento di lavoro* fa opportunamente riferimento nelle sue premesse. Non a caso, nel 2001 la tassonomia di Bloom è stata sottoposta dai suoi più stretti collaboratori a una radicale revisione e riformulazione alla luce delle nuove teorie dell’apprendimento: le parole chiave della nuova formulazione alludono a sei “processi” – *Ricordare/Comprendere/Applicare/Analizzare/Valutare/Creare*⁸ – che mi sembrerebbero assai più adattabili, con alcuni indispensabili ritocchi, alle tematiche e alle finalità del progetto *Compita*.

Mi pare infatti che il tentativo di coniugare la vecchia gabbia concettuale di Bloom con la complessità delle operazioni legate alla lettura e all’interpretazione letteraria non produca esiti felici. Se capisco bene, uno degli scopi – forse il principale – del *Quadro di riferimento sulla competenza interpretativa* in via di costruzione dovrebbe consistere nell’offrire agli insegnanti una mappa che consenta loro di orientarsi all’interno delle finalità, degli obiettivi e dei metodi dell’educazione letteraria al fine di poter progettare, confrontare e valutare le proprie pratiche attraverso un linguaggio il più possibile comune. Uno strumento di questo tipo a mio parere dovrebbe da un lato esibire la propria inevitabile convenzionalità, dall’altro essere maneggevole e di facile lettura, e caratterizzarsi per l’uso di una terminologia il più possibile univoca, in modo da garantire un alto grado di comprensione e di consenso intersoggettivo, se non altro per contrastare uno degli aspetti più negativi del lessico burocratico imperante: l’estrema vaghezza dei termini impiegati, che si prestano spesso alle interpretazioni più diverse e contraddittorie.

Consideriamo ad esempio le prime due parole chiave del *Quadro di riferimento*: “conoscenza” e “comprensione”. Il primo dei due termini, se utilizzato in assoluto e al singolare (“la conoscenza”), ha un significato estremamente ampio, equivalente a “il sapere”, che evidentemente non è utilizzabile in questo contesto⁹; se invece viene declinato al plurale (“le conoscenze”), fa rife-

7. B. S. Bloom, *Tassonomia degli obiettivi educativi* [1956], Giunti e Lisciani, Teramo 1983.

8. L. W. Anderson, D. R. Krathwohl, *A taxonomy for learning, teaching and assessing: a revision of Bloom's taxonomy of educational objectives*, Longman, New York 2001.

9. Sull’ambiguità del termine “conoscenza” nella tassonomia di Bloom e sulla sua ridefinizione cfr.

rimento a quelle acquisizioni nozionistiche che non sono competenze, ma presupposti necessari delle competenze stesse ("competenza" è l'uso che si fa delle "conoscenze" acquisite); dunque, per ovvi motivi, il termine "conoscenza" non andrebbe inserito in una tassonomia interamente dedicata alle competenze. Altrettanto incerto è l'utilizzo del termine "comprensione", che, se utilizzato estensivamente, indica l'insieme delle complesse operazioni che un lettore può compiere di fronte a un testo – dalla decifrazione dei significati letterali all'analisi formale, alla contestualizzazione storica, all'interpretazione –: in questa accezione il suo significato sarebbe troppo ampio e generale per indicare una specifica fase dell'esperienza di lettura; d'altra parte lo stesso termine, se utilizzato nel senso specifico comunemente attribuitogli dall'educazione linguistica e letteraria, allude a un primo basilare livello di approccio al testo, consistente nel riconoscere quei contenuti univoci verso i quali tutti i lettori sono chiamati a convergere: significato che però non coincide con quello assegnatogli dal *Quadro di riferimento*, corrispondente grosso modo all'ambito della contestualizzazione storica, sia pure con gli sconfinamenti che cercherò di indicare fra breve.

Le oscillazioni semantiche dei quattro termini chiave fanno sì che le definizioni e i confini dei quattro ambiti corrispondenti risultino incerti, e che riesca arduo al lettore individuare i criteri di coerenza che presiedono agli abbinamenti tra i diversi livelli di competenza e gli "indici disciplinari", le "attività e compiti" a essi riferiti. Propongo un esempio per ciascuna delle voci che scandiscono la tassonomia (pp. 40-41 di questo volume).

- 1) Gli indici disciplinari attribuiti all'ambito definito "Conoscenza" farebbero pensare che si tratti di una combinazione di *comprensione*¹⁰, intesa come capacità di riconoscere il contenuto del testo (ad es. il significato delle parole, gli attori della scena ecc.), e di *analisi*, intesa come riconoscimento di alcune caratteristiche formali (ad es. forme ritmico-metriche, figure retoriche ecc.). Ma nella colonna dedicata ad "attività e compiti" si indica la capacità di collocare il testo nel suo contesto storico letterario, ossia un'attività di contestualizzazione che sembrerebbe trovare una collocazione più pertinente nella sezione successiva della tabella, quella relativa all'aspetto che viene denominato "comprensione".
- 2) La "Comprensione" viene definita infatti come «riconoscimento delle forme e dei significati storici del testo», qualcosa che ha molto a che fare

D. R. Krathwohl, *A revision of Bloom's taxonomy: an overview*, in "Theory into Practice", 41, 4, Autumn 2002, pp. 212-218.

10. Utilizzo le parole "comprensione" e "analisi" nella loro accezione comune nell'ambito della didattica linguistica e letteraria. A questo riguardo cfr. G. Armellini, *Ancora sulla valutazione. Letteratura, conoscenze, competenze*, in Id., *La letteratura in classe*, Unicopli, Milano 2008, pp. 130-151, dove si propone una schematica tassonomia di competenze letterarie basata sulla scansione comprendere/analizzare/contextualizzare/interpretare/(ri)scrivere, corredata di esempi di esercitazioni relative a ciascuna delle cinque operazioni.

con quella capacità di collocare il testo nel suo contesto che abbiamo appena citato, specie se si tiene conto dell'ulteriore precisazione che

i compiti connessi a questo aspetto investono la capacità di ricercare le informazioni testuali e di connetterle a quelle extratestuali di diversa provenienza [...], di mobilitare le informazioni storiche, retoriche e letterarie per dare spessore semantico al testo e comprenderne il valore nella globalità dell'opera di appartenenza.

Ma se ci riferiamo alle attività e ai compiti relativi a questo ambito, ci troviamo di fronte a un'ulteriore incongruenza: la capacità di riassumere e/o parafrasare con puntualità il testo è sostanzialmente estranea alle definizioni appena citate, e troverebbe piuttosto la sua naturale collocazione nell'ambito della voce precedente della tassonomia.

3) La "Riappropriazione" è definita come

capacità interpretativa dello studente, che diventa protagonista nel ricostruire il significato profondo del testo e nel ricondurre a sé – al suo immaginario e ai suoi stili comunicativi – il senso della lettura individuale e sociale di un'opera letteraria.

La specificità di questa voce sta nella sottolineatura della soggettività della risposta del lettore, cioè del momento dell'interpretazione, schematizzabile nella domanda: che cosa significa *per me/per noi*? Ma anche qui troviamo proposte di indici disciplinari («relazioni fra elementi intratestuali ed extratestuali»; «intenzionalità dell'autore e scelta del genere») che sembrerebbero piuttosto congruenti con la voce precedente, centrata sulle attività di contestualizzazione storica.

4) La "Valutazione" viene definita come

capacità (da parte dello studente) di esprimere e motivare giudizi di valore sull'opera letteraria fondati sul rapporto fra presente e passato, fra la sua e le altrui letture.

Come nella voce precedente, l'accento è posto sulla risposta soggettiva dello studente, tanto che il confine tra i due ambiti di competenza risulta indefinito (difficile scindere il momento dell'interpretazione di un'opera dal momento del giudizio di valore su di essa). Data questa premessa, appare discutibile che fra le attività e i compiti relativi a questa voce si trovi un'indicazione che non consiste nella formulazione soggettiva di un giudizio di valore, ma nel mero rilevamento di dati di storia della ricezione: «Avere consapevolezza della ricezione e della fortuna mutevoli di un'opera».

Riconosco che, data la complessità del tema che si cerca di ordinare e di formalizzare, un certo tasso di ambiguità è ineliminabile e va messo nel conto. Penso però che si potrebbe cercare di limitarlo, ricorrendo a una terminologia più semplice e univoca e a una chiara definizione dei termini chiave, che

consenta di individuare più nettamente lo specifico ambito di pertinenza di ciascuno rispetto agli altri, anche a rischio di dare un'impressione di scarsa complessità. Complesso è – e deve essere – il “territorio” dell'insegnamento letterario; ma le “mappe” per orientarsi in esso, se vogliono essere funzionali, devono perseguire il massimo di leggibilità e di comprensibilità. Penso che il lavoro di ricerca-azione avviato nell'ambito del progetto potrà portare un contributo importante in questa direzione.

Gli elementi di incertezza che ho cercato di segnalare a proposito del *Quadro di riferimento* si accentuano nella seconda parte del documento, non pubblicata in questo volume, dedicata a una proposta di graduazione delle competenze in relazione allo sviluppo del curriculum scolastico (*Rubrica dei descrittori progressivi*), o in funzione della valutazione/certificazione finale (*Scala dei livelli della competenza letteraria*)¹¹. Una lettura analitica delle tabelle proposte denuncia la difficoltà di tradurre con la necessaria concretezza in “descrittori” graduati ciò che uno studente dovrebbe “saper fare” in ambito letterario nel passaggio da una classe a un'altra. Così, ad esempio, per quanto attiene all'aspetto della “Conoscenza”, gran parte dei descrittori si ripetono di anno in anno con minime variazioni, che mi sembrano discutibili:

Descrittori progressivi della competenza		
Primo anno del secondo biennio	Secondo anno del secondo biennio	Ultimo anno
Lo studente sa:		
a) acquisire il significato delle parole chiave di un testo;	a) acquisire il significato delle parole chiave e di quelle non note di un testo;	a) acquisire il significato delle parole chiave e di quelle non note di un testo;
b) ricostruire la struttura logico-sintattica del periodo;	b) ricostruire la struttura logico-sintattica del periodo;	b) ricostruire la struttura logico-formale del testo;
c) riconoscere le principali forme metriche e/o figure retoriche;	c) riconoscere le principali forme metriche e/o figure retoriche in rapporto al significato complessivo dell'opera;	c) riconoscere le principali forme metriche e/o figure retoriche in rapporto al significato complessivo dell'opera e al suo genere;
d) individuare personaggi, azioni, temi, ambienti;	d) individuare personaggi, azioni, temi, ambienti del testo e collegarli all'opera;	d) individuare personaggi, azioni, temi, ambienti del testo e situarli nell'opera;
e) collocare il testo e il suo autore nel loro tempo.	e) collocare il testo, l'opera e il loro autore nel tempo.	e) collocare il testo, l'opera e il suo autore nel tempo.

Mi è difficile capire, ad esempio come uno studente del primo anno possa comprendere il contenuto di un testo senza acquisire il significato di almeno alcune

11. Comitato Tecnico Scientifico, *Progetto Compita. Documento di lavoro. Parte seconda*, cit.

delle parole “non note” che lo costituiscono. O quale differenza concreta vi sia fra le operazioni descritte per le diverse classi nei livelli *c*), *d*), *e*): ad esempio si può escludere che nel primo anno uno studente legga per intero un romanzo – un’“opera” nella terminologia impiegata – e lo collochi nel suo tempo? L’idea che in quella fase della formazione si leggano soltanto frammenti – “testi” nella terminologia impiegata – mi sembra discutibile e lontana dalla pratica didattica.

Credo che la principale difficoltà derivi del fatto che in linea di massima un curriculum di letteratura non dovrebbe variare di anno in anno per la differenza di operazioni proposte agli studenti, ma per la crescente complessità dei testi affrontati e per il progressivo approfondimento delle competenze messe in campo. Questa caratteristica differenzia l’educazione letteraria da altri campi della formazione, ad esempio l’insegnamento della matematica, nel quale la complessità crescente delle competenze può essere scandita da una ben definita variazione dei compiti e delle esercitazioni che devono susseguirsi nel corso del curriculum. Si può sempre ricorrere all’*escamotage* di aggiungere di anno in anno alle formule inevitabilmente ripetitive un aggettivo o un avverbio in più (ad es. puntuale/puntualmente; approfondito/approfonditamente; fondato/fondatamente; esauriente/esaurientemente) che alluda evocativamente a una progressione, ma questo non conferisce alla formulazione la concretezza e l’applicabilità pratica che sarebbero richieste. Inutile dire che una simile considerazione vale a maggior ragione in relazione alla *Scala dei livelli* prevista per la certificazione conclusiva (se non altro perché si passa da tre a sei livelli, con il conseguente aggravamento della complicazione definitoria).

Come si vede, queste ultime notazioni critiche – del tutto soggettive come del resto tutte quelle che le precedono – non nascono tanto da limiti specifici che mi sembra di riscontrare nelle proposte del Comitato, quanto dallo scetticismo nei confronti del concetto stesso di “scala di descrittori” e della sua utilizzabilità nell’ambito dell’educazione letteraria. Forse il progetto *Compita*, che in fondo è solo all’inizio del suo cammino, potrebbe valorizzare ulteriormente quel positivo rapporto fra teoria e pratica che costituisce già da ora il suo fondamentale punto di forza, proprio in relazione al tema spinoso della valutazione e della certificazione. Se proprio non si ritiene opportuno mettere in discussione l’approntamento degli strumenti formalizzati prescritti, si potrebbe cercare di conferire concretezza al problema valutativo affiancandoli con raccolte di prove di verifica effettivamente proposte dagli insegnanti nelle diverse classi, da mettere a confronto dal punto di vista delle formulazioni della prova, degli svolgimenti effettuati dagli studenti e dei criteri di valutazione impiegati (non sulla base delle dichiarazioni preventive di intenti, ma dell’attuazione pratica: ad esempio selezionando, fra le prove degli studenti, dei campioni di diversi livelli da confrontare). Credo che questo tipo di ricerca-azione potrebbe aiutare a fare qualche passo verso la costruzione di un consenso intersogget-

tivo sui criteri di valutazione più e meglio dell'impiego di formalizzazioni apparentemente "scientifiche", che finiscono per risultare tanto rarefatte da mettere d'accordo tutti nella teoria, mentre le concrete pratiche valutative svolte nelle scuole rischiano di restare idiosincratiche e divergenti.

Vorrei concludere questo intervento con una considerazione generale, che non si riferisce tanto ai materiali proposti dal Comitato quanto a quelle interpretazioni estensive del concetto di "competenza", che si propongono di sottoporre a valutazione classificatoria¹² non solo il "saper fare" ma anche il "saper essere". Mi sembra che impostazioni di questo tipo siano particolarmente rischiose nell'ambito dell'educazione letteraria. Ogni insegnante di letteratura desidera che i suoi studenti prendano gusto alla lettura, diventino sensibili ai valori estetici, intellettualmente curiosi, aperti alla varietà delle esperienze e delle culture. Ma sarebbe controproducente, oltre che sbagliato, sanzionare con valutazioni classificatorie il presunto raggiungimento o non raggiungimento di queste finalità. Gli esseri umani sono congegnati in modo da provare piacere, desiderio, passione, solo spontaneamente, e non si può essere spontanei a comando. Così, quando una risposta soggettiva che dovrebbe essere autonoma e volontaria viene presentata come obbligatoria, produce inevitabilmente una reazione di rigetto. Insomma, attitudini eminentemente gratuite come il piacere di leggere, la curiosità, la predisposizione al dialogo con il diverso non possono essere trattate come "competenze certificabili" che danno luogo a una gerarchia e si ripercuotono sulla carriera scolastica di uno studente.

Il fatto che queste finalità non siano sottoponibili a classificazione non significa che siano irrilevanti, o che non valga la pena di perseguirle. Si tratta anzi degli scopi fondamentali dell'educazione letteraria, che affidano agli insegnanti compiti impegnativi e coinvolgenti: curare la qualità delle relazioni che si instaurano in classe tra gli esseri umani, e tra gli esseri umani e i libri; proporre attività che mettano in moto l'intelligenza, l'immaginazione, le emozioni degli studenti; coltivare una capacità di attenzione e di autovalutazione che limiti gli effetti controproducenti sempre in agguato nelle situazioni unidirezionali di insegnamento-apprendimento. Come in altri aspetti dell'esperienza umana, nell'insegnamento della letteratura il raggiungimento delle mete più elevate si colloca nella sfera della gratuità e della non misurabilità. Anche in questo campo, come ha scritto lo storico americano Irwin Thompson, «ciò che veramente conta non può essere contato»¹³.

12. Sulle differenze fra una "valutazione classificatoria", che si traduce in gerarchie formalmente certificate, e le forme valutative dialogiche che restano nell'ambito delle relazioni gratuite fra insegnante e studente, cfr. G. Armellini, *Miseria e nobiltà della valutazione*, in *La letteratura in classe*, cit., pp. 169-180.

13. W. I. Thompson, *Le implicazioni culturali della nuova biologia*, in Id. (a cura di), *Ecologia e autonomia*, Feltrinelli, Milano 1988, pp. 79-83, cit. a p. 88.

6. Progettare e valutare per competenze

di Federico Batini

C'è un peccato originale in chi educa pensando di fare il bene degli altri, ed è di ritenere che il bene degli altri sia quello che egli ha progettato per loro.

Pietro Lucisano¹

6.1. Premessa

Il recente interesse che il mondo della ricerca e l'editoria scolastica stanno mostrando, in Italia, rispetto alla costruzione di una didattica per competenze è testimoniato dalla produzione di una serie di testi rivolti principalmente agli insegnanti che propongono modalità di costruzione, progettazione e valutazione della didattica attorno al costrutto delle competenze². Affiancate alla rilevante produzione editoriale, di vario taglio, e alla ricerca su questi temi vi sono una serie di esperienze progettuali nelle quali, il progetto *Compita*, presentato in questo quaderno, si inserisce autorevolmente. Chiamato a rappresentare, nel contesto disciplinare di esperti di lingua e letteratura italiana, il punto di vista delle scienze dell'educazione rispetto all'impianto progettuale, chi scrive cercherà di fornire, con questo contributo, soltanto alcune "avvertenze", che ambiscono ad avere carattere migliorativo, relative al processo prefigurato nel documento tecnico reso disponibile dal CTS del progetto *Compita* (come bozza), sottolineando, in fase iniziale, lo stupore e la gratitudine per la mole rilevante di lavoro svolta. Non saranno dunque qui rilevate le note positive relative all'impianto progettuale, ma saranno rubricate soltanto le attenzioni da aggiungere all'impianto medesimo. Per far questo saranno necessarie poche riflessioni preliminari.

1. Cfr. P. Lucisano, A. Salerni, P. Sposetti (a cura di), *Didattica e conoscenza*, Carocci, Roma 2013, p. 18.
2. La produzione editoriale ha conosciuto, in tal senso, un'accelerazione negli ultimi tre anni (e in particolare nell'ultimo biennio 2012-2013), citiamo almeno per rubricarne le differenti impostazioni: A. Leone, G. Moretti (a cura di), *Formazione degli insegnanti e competenze didattico-disciplinari*, CUEC, Cagliari 2010; M. G. Accorsi, *Insegnare le competenze*, Maggioli, Rimini 2013; F. Da Re, *La didattica per competenze*, Pearson, Milano-Torino 2013; F. Batini, *Insegnare per competenze*, Loescher, Torino 2013 (edito in questa stessa collana di "I Quaderni della Ricerca"); Id. (a cura di), *Verso le competenze chiave*, Pensa Multimedia, Lecce 2012; F. Batini, S. Cini, A. Paolini, *Le 16 competenze di base*, Pensa Multimedia, Lecce 2012.

6.2. Il cambiamento richiesto ai sistemi di istruzione e formazione

Oggi ai sistemi di istruzione e formazione è richiesto

di modificare il proprio impianto e le proprie modalità, rimanendo immutato il loro obiettivo: consentire alle persone e alle comunità di vivere insieme in un sistema fondato su reciproci diritti, riconosciuti a tutti, e doveri condivisi e dei quali ciascuno sia responsabile. In questi stessi decenni è emerso con forza il concetto di “competenza” come potenziale chiave risolutiva dei necessari cambiamenti di cui sopra. Lunghi dal possedere virtù magiche e dal costituire una sorta di panacea, le competenze rappresentano tuttavia una delle migliori soluzioni a oggi presentate. La loro principale virtù consiste nel permettere, se correttamente intese, di porre al centro del processo di apprendimento il soggetto che apprende. Nel modello tradizionale di istruzione, troppe volte abbiamo visto i contenuti o “il programma” al centro del processo di apprendimento. È ora di voltare pagina³.

Le competenze sono dunque uno strumento indispensabile (almeno sino all’individuazione di un costrutto migliore) per rispondere alle legittime domande di senso degli studenti e per riattivare quel circuito motivazionale (una volta sostanzialmente sulla mobilità sociale che un percorso di istruzione garantiva) che consente lo sviluppo di apprendimenti. Il paradigma di riferimento assume una connotazione chiara con l’avvio del “nuovo obbligo di istruzione”⁴ e, successivamente, attraverso i documenti di riordino del secondo ciclo⁵.

Questo contributo si focalizza allora su ciò che significa, concretamente per i professionisti dell’istruzione, adottare un modello di apprendimento incentrato sulle competenze ponendosi in dialogo implicito con il documento del CTS del progetto *Compita* sopracitato. Che cosa significa insegnare per competenze o insegnare le competenze? Come si progetta una didattica per competenze? A questi interrogativi, semplici e al contempo estremamente complessi, si tenta di fornire almeno alcune risposte, pur sapendo che le modificazioni necessarie dovranno, giocoforza, passare attraverso il diretto impegno da parte dei professionisti dell’istruzione a cambiare, tramite una formazione *on the job*, il cuore stesso della loro didattica. Nel caso specifico del progetto *Compita*, conforta sapere che gli insegnanti stessi si sono cimentati sia nell’elaborazione teorico-metodologica sia nella concreta sperimentazione didattica sul campo⁶.

3. Batini, *Insegnare per competenze*, cit., p. 8.

4. D.M. 22 agosto 2007, n. 139: *Regolamento recante norme in materia di adempimento dell’obbligo di istruzione ai sensi dell’art. 1 comma 622, della legge 27 dicembre 2006*, n. 296.

5. *Regolamento di riordino degli istituti professionali* (D.P.R. 15 marzo 2010, n. 87); *Regolamento di riordino degli istituti tecnici* (D.P.R. 15 marzo 2010, n. 88); *Regolamento di riordino dei licei* (D.P.R. 15 marzo 2010, n. 89) e le relative direttive ministeriali che ne dettano le linee guida (rispettivamente la direttiva ministeriale n. 57 del 15 luglio 2010, la n. 65 del 28 luglio 2010, la n. 211 del 7 ottobre 2010).

6. Impegnare direttamente gli insegnanti nella riprogettazione è condizione perché non si avveri quanto pronosticato da Perrenoud: «La maggior parte degli insegnanti sono stati formati da una scuola centra-

6.3. Progettare per competenze

Tralasciando una trattazione distesa sulle motivazioni che rendono le competenze un costrutto attrattivo⁷ per il futuro dei nostri sistemi di istruzione e formazione si tenterà qui di proporre alcune avvertenze legate in modo indissolubile alla scelta compiuta.

La prima considerazione da fare riguarda la relazione esistente tra una didattica per competenze e una per contenuti: la prima richiede il rovesciamento del modello di progettazione della didattica classica. Il modello classico prevedeva infatti un'organizzazione, sostanzialmente cronologica, più raramente tematica, dei contenuti medesimi (con poca oscillazione e variazione), una spiegazione (quasi sempre attraverso una lezione frontale) o l'illustrazione degli stessi e, infine, una verifica tramite la ripetizione di quanto spiegato o illustrato. Gli alunni prendevano parte come "pubblico" alla seconda fase e venivano valutati nella terza sulla base di quanto la loro ripetizione fosse aderente alla spiegazione ricevuta. In una didattica per competenze invece il focus progettuale sta sulla competenza medesima e al centro del processo stanno i ragazzi. Si prevede allora di iniziare da una riflessione sulla competenza per chiarirsi che cosa significhi realmente acquisire quella competenza, successivamente occorre passare a un'articolazione di dettaglio dei descrittori e delle evidenze relative alla competenza stessa, rispondendo alla domanda: quali sono gli elementi che mi possono testimoniare l'avvenuto sviluppo di quella competenza? Allora conseguirà una progettazione di massima delle attività necessarie allo sviluppo della competenza, una verifica in aula dei livelli di padronanza della competenza medesima e una negoziazione del significato e dell'utilizzo della competenza stessa. Ricevute indicazioni sullo "stato dell'arte" e sulle esperienze valorizzabili dal gruppo classe, l'insegnante procederà a una revisione della progettazione di massima e conseguente micro-progettazione che si centrerà sulle attività da svolgere, su come proporre in chiave problematica i contenuti necessari allo sviluppo della competenza medesima, e sulla costruzione di performance finali attraverso le quali sia possi-

ta sulle conoscenze. Ed essi si sentono a loro agio in tale modello. La loro cultura e il loro rapporto con il sapere sono stati plasmati in questo modo e un tale sistema con loro è riuscito benissimo, dal momento che hanno fatto lunghi studi e superato con successo gli esami. [...] Si può vivere abbastanza bene in un simile etnocentrismo. A numerosi insegnanti l'approccio per competenze "non dice nulla", perché né la loro formazione professionale né il loro modo di fare lezione ve li predispone» (cfr. Ph. Perrenoud, *Costruire competenze a partire dalla scuola* [2000], trad. di G. Gialdino, Anicia, Roma 2010, pp. 142-143). Impegnare direttamente gli insegnanti in riflessioni e sperimentazioni significa attivare il cambiamento di identità professionale necessario al superamento di una logica per contenuti.

7. A margine ricordiamo: la centratura sugli apprendimenti reali, l'incremento dei livelli di motivazione, la percezione di senso e di utilità che le competenze consentono ai ragazzi con i quali operiamo, l'attivazione dei ragazzi stessi e il protagonismo che ne consegue circa i propri processi di apprendimento.

bile valutare e consentire l'autovalutazione in base ai descrittori inizialmente definiti. Le attività saranno per "compiti reali" o "significativi", ovvero compiti realizzati in contesti reali o verosimili, in situazioni esperienziali che "costringano" alla mobilitazione delle proprie risorse, di saperi relativi a campi disciplinari differenti.

Progettare una didattica per competenze non significa quindi interpretare le competenze stesse come strategie innovative per riproporre i contenuti, si tratta di ridefinire la centralità dei processi di istruzione in ordine ai risultati di apprendimento dei ragazzi. Dopo cento anni di centralità dei contenuti e del "programma" (inteso come lista ordinata dei contenuti obiettivi), è ora il tempo di mettere al centro dei processi di istruzione i ragazzi e i loro apprendimenti. I contenuti, sotto questa prospettiva, hanno una funzione ancillare, funzionale al raggiungimento delle competenze. In questo senso vi sono senza dubbio dei punti in comune con una classica didattica per obiettivi ma vi sono anche profonde differenze. La tassonomia di Bloom⁸ prevede, ad esempio, livelli di complessità crescente: dalle conoscenze alla comprensione, dalla comprensione all'applicazione, dall'applicazione all'analisi e alla sintesi e da queste ultime alla valutazione. Una partizione gerarchizzata di questo tipo è assolutamente in conflitto con una didattica per competenze in cui, ad esempio, al centro sta il concetto di attività e di attivazione e le conoscenze e la comprensione si propongono in corso d'opera, durante lo svolgimento dell'attività medesima, in modo contestualizzato. Inoltre l'unità didattica così come è intesa da Bloom, come parte compiuta di una sequenza lineare più vasta, non risponde all'articolazione dell'apprendimento per competenze che non ha come "misura" di riferimento una sequenza bensì una persona e i suoi bisogni, e dunque l'integrazione di una competenza con le altre competenze e con i saperi già posseduti dal soggetto. Non sarà un caso se nella didattica per competenze si preferisca l'espressione "unità di apprendimento" a "unità didattica" e che molto spesso le unità di apprendimento siano costruite intorno a prodotti materiali o immateriali⁹.

Pensare e progettare per competenze significa fare un percorso a ritroso in cui dai risultati attesi e dagli obiettivi finali si procede, all'indietro, nell'identificazione delle evidenze (o descrittori) per giungere alle attività che si metteranno in capo al fine di sviluppare le competenze obiettivo, arrivare cioè ai risultati attesi il cui raggiungimento sarà valutato per il tramite delle evidenze

8. Utilizzata come fonte nel documento del progetto *Compita*. Bloom nella definizione della sua didattica per obiettivi ha come riferimento le conoscenze da acquisire e non le competenze da sviluppare.

9. Non sfuggirà che i compiti di realtà, la costruzione di prodotti materiali o immateriali consentono di mobilitare, nel corso di un'esperienza, le competenze, le abilità e i saperi che un soggetto già possiede e, al contempo, anche dal confronto con il gruppo, svilupparne di nuove.

definite all'inizio. Risulterà chiaro di come ne guadagni anche la valutazione che diviene così comunicabile, nei suoi criteri e processi, sin dalla fase iniziale, e comprensibile dagli stessi protagonisti dei processi di apprendimento (in una situazione ideale, infatti, la didattica per competenze prevede che l'autovalutazione abbia un ruolo fondante e fondamentale e sia, essa stessa, momento di apprendimento).

6.4. Rischi in agguato

La rilevante padronanza di un campo disciplinare può essere, paradossalmente, una tentazione in questa fase: difficile rinunciarvi, infatti, per un insegnante formato sui contenuti e attraverso i contenuti, tanto più ai "contenuti disciplinari strategici" che sarebbero, secondo i sostenitori degli stessi, garanzia della formazione *lifelong* del cittadino.

I processi di acquisizione e sviluppo della cittadinanza intesa come tensione al vivere insieme in un sistema di diritti e doveri reciproci, in una società globalizzata si facilitano attraverso lo sviluppo di competenze chiave e/o di cittadinanza, come ricordatoci dal MIUR e dall'Unione europea, e non attraverso contenuti disciplinari per quanto strategici¹⁰. Lo studio dei conflitti non ha evitato l'insorgere di nuovi, come lo studio dei testi storico-letterari non ha impedito il progressivo deteriorarsi della competenza relativa alla comprensione e produzione di testi.

Occorre ricordare anche come le competenze siano poi unitarie: la scomposizione delle stesse è un artificio che utilizziamo al fine di progettare le attività utili a svilupparle e i descrittori per verificarne l'effettiva acquisizione. Non possiamo dunque cadere nel tranello di una parcellizzazione e scomposizione degli apprendimenti, nessuno impara ad andare in bicicletta imparando separatamente a pedalare, a stare in equilibrio e a frenare.

La dicotomizzazione così frequente tra finalità pratico-operative e sviluppo del pensiero critico è culturalmente figlia delle opposizioni che hanno segnato negativamente la cultura italiana e i nostri processi e sistemi di istruzione: quelle tra mente e mano. L'esperienza di ciascuno di noi ancora prima delle scoperte delle neuroscienze ci dice che questa separazione è soltanto il frutto di una stagione culturale precisa e di un'opzione più politica che scientifica. La conoscenza è incarnata, sta nel corpo, gli apprendimenti non sono operativi o teorici in una didattica per competenze, sono entrambe le cose in-

10. Non è forse il caso di insistere sulla scarsa rilevanza che hanno avuto tali nuclei strategici di contenuti nello sviluppo di cittadini nella scuola di massa come mostrano numerosi comportamenti concreti dei cittadini italiani (un esempio macroscopico è costituito dai dati relativi all'evasione fiscale).

sieme e gli apprendimenti pratici e quelli teorici si trovano in continuo dialogo all'interno del soggetto per consentirgli di sviluppare le competenze¹¹.

L'ultimo rischio da porre è quello relativo alla sottovalutazione della competenza specifica degli insegnanti di italiano, con affermazioni come questa: «Né la quantità o la qualità delle letture né le migliori condizioni dell'insegnamento garantiscono di per sé adeguati risultati»¹². La lettura individuale, la lettura ad alta voce, i giochi narrativi e lo sviluppo di attività collegate ai testi contraddicono, attraverso i risultati rubricati da numerose ricerche¹³, queste affermazioni. In realtà è proprio il confronto con una quantità notevole di testi, specie se relazionabili, per linguaggio e contenuto, all'esperienza dei ragazzi a facilitare lo sviluppo di competenze di comprensione e interpretazione. Tra l'altro è proprio «in questo ambito che la logica delle competenze [...] e la necessità di centrare l'attività didattica sulla persona che apprende piuttosto che sulle conoscenze e sugli oggetti culturali, incontrano il mestiere del letterato come esperto di narrazioni e del loro apprendimento»¹⁴. Approfittare dunque della propria competenza, più predisposta di altri a questa didattica, e non cadere nel tranello di cercare di usare le competenze come strategia per ottenere «docilità, ricettività e obbedienza. [Ricordando che] se la didattica si basa su esperienze di cui gli studenti comprendono il senso e alle quali partecipano da protagonisti, il problema scompare»¹⁵.

Riferimenti bibliografici

Accorsi M. G., *Insegnare le competenze*, Maggioli, Rimini 2013.

Batini F., *Orientamento e competenze chiave nei progetti di integrazione tra istruzione e formazione*, in Provincia di Arezzo, ANSAS, INVALSI, *Fare e parlare. Benchmark e indicatori di qualità per gli interventi nelle classi del biennio*, Esuvia, Firenze 2009, pp. 63-99.

11. Appare in tal senso frainteso nel documento del CTS di *Compita* il bel testo di Carla Melazzini citato come dimostrazione della necessità di approdare a conquiste da cui ella dice di partire: «La conquista della parola è un percorso da fare insieme, un'esperienza di passaggio attraverso i diversi ambiti di significanza, partendo dalla sfera dell'identità personale, del corpo, delle emozioni e avventurandosi gradualmente nella sfera più grande, quella del mondo esterno, alla cui significanza dovrebbero concorrere tutte le discipline» (C. Melazzini, *Insegnare al principe di Danimarca*, a cura di C. Moreno, Sellerio, Palermo 2011, pp. 76-77).

12. Testo del documento del Comitato Tecnico Scientifico di *Compita*. Vedi *supra* cap. 2.

13. Per una trattazione riassuntiva delle ricerche in merito agli effetti della lettura cfr.: F. Batini, *Storie che crescono*, Junior, Azzano San Paolo (BG) 2012. Come nota a margine segnalò anche che, in filigrana al documento, si legge una concezione classica della lettura mentre essa è, giocoforza, anche come processi cognitivi sottesi, cambiata in relazione ai cambiamenti delle tecnologie di comunicazione e alla progressiva modifica dei supporti. Rimando al proposito al bel testo di Román Gubern, *Metamorfosis de la lectura*, Anagrama, Barcelona 2010.

14. S. Giusti, *Le competenze della letteratura*, in «Per Leggere», 14, autunno 2008, p. 162.

15. Lucisano, Salerni, Sposetti (a cura di), *Didattica e conoscenza*, cit., p. 35.

- Id. (a cura di), *FLFL. Fun Learning For Life. Diario di bordo per l'acquisizione delle 16 competenze di base*, Pensa Multimedia, Lecce 2011.
- Id., *Storie che crescono*, Junior, Azzano San Paolo (BG) 2012.
- Id. (a cura di), *Verso le competenze chiave*, Pensa Multimedia, Lecce 2012.
- Id., *Insegnare per competenze*, "I Quaderni della Ricerca", 2, Loescher, Torino 2013.
- Batini F., Cini S., Paolini A., *Le 16 competenze di base*, Pensa Multimedia, Lecce 2011.
- Brunello P. et al., *Valutare le competenze nel sistema scolastico*, Pensa Multimedia, Lecce 2011.
- Da Re F., *La didattica per competenze*, Pearson, Milano-Torino 2013.
- Giusti S., *Le competenze della letteratura*, in "Per Leggere", 14, autunno 2008, pp. 139-166.
- Id., *Insegnare con la letteratura*, Zanichelli, Bologna 2011.
- Giusti S., Bruschi M., Papponi Morelli G., *Progettare il successo scolastico. Percorsi integrati di istruzione e formazione*, FrancoAngeli, Milano 2009.
- Guasti L., *Curriculum o piani di studio?*, in "Voci della Scuola", 2004, pp. 109-117.
- Gubern R., *Metamorfosis de la lectura*, Anagrama, Barcelona 2010.
- Iacoboni M., *I neuroni specchio. Come capiamo ciò che fanno gli altri*, Bollati Boringhieri, Torino 2008.
- Krishner P. et al., *The design of a study environment for acquiring academic and professional competence*, in "Studies in Higher Education", 22, 2, 1997, pp. 151-171.
- Lakoff G., *Pensiero politico e scienza della mente*, Bruno Mondadori, Milano 2009.
- Le Boterf G., *De la compétence. Essai sur un attracteur étrange*, Les Editions d'Organisation, Paris 1994.
- Id., *De la compétence à la navigation professionnelle*, Les Editions d'Organisation, Paris 1997.
- Leone A., Moretti G. (a cura di), *Formazione degli insegnanti e competenze didattico-disciplinari*, CUEC, Cagliari 2010.
- Lucisano P., Salerni A., Sposetti P. (a cura di), *Didattica e conoscenza. Riflessioni e proposte sull'apprendere e l'insegnare*, Carocci, Roma 2013.
- Melazzini C., *Insegnare al principe di Danimarca*, a cura di C. Moreno, Sellerio, Palermo 2011.
- Perrenoud Ph., *Costruire competenze a partire dalla scuola* [2000], trad. di G. Gialdino, Anicia, Roma 2010.
- Rivoltella P. C., *Neurodidattica. Insegnare al cervello che apprende*, Raffaello Cortina, Milano 2012.
- Rizzolati G., Voza L., *Nella mente degli altri. Neuroni specchio e comportamento sociale*, Zanichelli, Bologna 2007.
- Schön D. A., *Il professionista riflessivo*, Dedalo, Roma 1993.
- Stenström M. L., Laine K. (a cura di), *Towards good practices for practice-oriented assessment in European vocational education*, Occasional Papers 30, Institute for Educational Research, University of Jyväskylä, Jyväskylä 2006.
- Todorov T., *La littérature en péril*, Flammarion, Paris 2007.

7. Letteratura e competenze: una questione didattica

di Simone Giusti

In Italia la scuola secondaria, tra il 2007 e il 2012, ha cambiato completamente il suo impianto didattico¹, al punto da far scomparire l'obbligo dell'insegnamento della storia letteraria e di un determinato canone di autori dalle scuole tecniche e professionali².

Per comprendere a fondo i cambiamenti più recenti, occorre risalire almeno agli anni Novanta, al momento in cui prendono forma, a livello europeo, le politiche per l'apprendimento permanente, traduzione italiana dell'inglese *lifelong learning*, finalizzate ad adeguare i sistemi dell'istruzione, della formazione e dell'orientamento alla "società della conoscenza"³. Il dibattito poli-

1. Per la scuola del primo ciclo, comprendente tre anni di scuola dell'infanzia, cinque di scuola primaria e tre di scuola secondaria di primo grado, sono emanate le *Indicazioni nazionali per il curricolo dalla scuola dell'infanzia alla scuola del primo ciclo d'istruzione*, Tecnodid, Napoli 2007. Gli obiettivi della scuola dell'obbligo, che terminerebbe con il primo biennio della scuola secondaria di secondo grado, sono definiti nel *Regolamento recante norme in materia di adempimento dell'obbligo di istruzione*, D.M. 22 agosto 2007, n. 139, integrato dalle linee guida emanate dal Ministero della Pubblica Istruzione del 27 dicembre 2007 (cfr. *Il nuovo obbligo di istruzione: cosa cambia nella scuola? La normativa italiana dal 2007*, ANSAS, Firenze 2007). Per la scuola secondaria di secondo grado si fa riferimento a una serie di norme uscite tra il 2010 e il 2012: *Regolamento recante indicazioni nazionali riguardanti gli obiettivi specifici di apprendimento concernenti le attività e gli insegnamenti compresi nei piani degli studi previsti per i percorsi liceali di cui all'art. 10, comma 3, del decreto del Presidente della Repubblica 15 marzo 2010, n. 89, in relazione all'art. 2, commi 1 e 3, del medesimo regolamento* (G.U. 14 dicembre 2010, n. 291, s.o.); *Istituti tecnici. Linee guida per il passaggio al nuovo ordinamento* (D.P.R. 15 marzo 2010, n.88, articolo 8, comma 3) (G.U. 22 settembre 2010, n. 222, s.o.); *Istituti professionali. Linee guida per il passaggio al nuovo ordinamento* (D.P.R. 15 marzo 2010, n. 87, articolo 8, comma 6) (G.U. 22 settembre 2010, n. 222, s.o.); *Linee guida per il passaggio al nuovo ordinamento degli istituti tecnici a norma dell'articolo 8, comma 3, del decreto del Presidente della Repubblica 15 marzo 2010, n. 88 – Secondo biennio e quinto anno* (G.U. 30 marzo 2012, n. 76, s.o. n. 60); *Linee guida per il passaggio al nuovo ordinamento degli istituti professionali a norma dell'articolo 8, comma 6, del decreto del Presidente della Repubblica 15 marzo 2010, n. 87 – Secondo biennio e quinto anno* (G.U. 30 marzo 2012, n. 76, s.o. n. 60).

2. Cfr. a titolo di esempio, *Linee guida per il passaggio al nuovo ordinamento degli istituti professionali a norma dell'articolo 8, comma 6, del decreto del Presidente della Repubblica 15 marzo 2010, n. 87, Allegato A: Secondo biennio e quinto anno. Declinazione dei risultati di apprendimento in conoscenze e abilità per il secondo biennio e quinto anno. Attività e insegnamenti dell'area generale degli istituti professionali. Disciplina: Lingua e letteratura italiana*.

3. A livello normativo, il riferimento principale sull'apprendimento permanente può essere considerato il cosiddetto Rapporto Cresson del 1995 (Commissione europea, *Libro bianco su istruzione e formazione. Insegnare e apprendere: verso una società cognitiva*, Ufficio delle pubblicazioni ufficiali delle Comunità europee, Bruxelles 1996) cui fa seguito la comunicazione *Per un'Europa della conoscenza* del 1997, nella quale si fa riferimento esplicito alla finalità di «costruire progressivamente uno spazio educativo europeo e dinamico». Con il Consiglio europeo di Lisbona (23-24 marzo 2000), i principi e le raccomandazioni vengono tradotti in obiettivi strategici per l'Unione europea (cfr. Commissione europea, *Memorandum*

tico, accompagnato da attività di ricerca condotte nei vari ambiti delle scienze umane, prende le mosse dalla constatazione che le mutazioni in corso hanno incrementato le possibilità di ciascun individuo di accedere all'informazione e al sapere, «tuttavia» – si legge nella parte iniziale del *Libro bianco sull'istruzione e la formazione* della Commissione europea –

al tempo stesso, questi fenomeni comportano una modifica delle competenze necessarie e dei sistemi di lavoro che necessitano notevoli adattamenti. Per tutti questa evoluzione ha significato più incertezza. Per alcuni si è venuta a creare una situazione di emarginazione intollerabile. Sempre più la posizione di ciascuno di noi nella società verrà determinata dalle conoscenze che avrà acquisito. La società del futuro sarà quindi una società che saprà investire nell'intelligenza, una società in cui si insegna e si apprende, in cui ciascun individuo potrà costruire la propria qualifica. In altri termini, una società cognitiva⁴.

Con il Consiglio europeo di Lisbona (23-24 marzo 2000), i principi e le raccomandazioni sono tradotti in obiettivi strategici per l'Unione europea, che si pone il traguardo di «diventare l'economia basata sulla conoscenza più competitiva e dinamica del mondo, in grado di realizzare una crescita economica sostenibile con nuovi e migliori posti di lavoro e una maggiore coesione sociale». In questo quadro si collocano alcune delle iniziative destinate ad avere un grande impatto sui sistemi dell'istruzione delle varie nazioni, tra cui è necessario citare almeno il *Quadro comune europeo di riferimento per la conoscenza delle lingue* (CEFR), il *Sistema europeo di crediti per l'istruzione e la formazione professionale* (ECVET)⁵, il quadro di riferimento europeo delle *Competenze chiave per l'apprendimento permanente*⁶, il *Quadro europeo delle qualifiche per l'apprendimento permanente* (EQF)⁷, attraverso le quali l'Unione europea intraprende la strada dell'integrazione tra i diversi sistemi educativi nazionali, che sono così invitati a condividere i sistemi di certificazione degli apprendimenti dei cittadini, al fine di garantirne la mobilità, la parità di diritti, la flessibilità e l'occupabilità, ovvero la possibilità di avere un lavoro. Spostando gradualmente l'accento dai bisogni del sistema economico a quelli del

sull'istruzione e la formazione permanente, Bruxelles 2000). I Consigli europei di Stoccolma (23 e 24 marzo 2001) e di Barcellona (15 e 16 marzo 2003 e 22 e 23 marzo 2005) hanno sottoscritto gli obiettivi futuri concreti dei sistemi di istruzione e formazione europei nonché un programma di lavoro (programma di lavoro *Istruzione e formazione 2010*) per poterli raggiungere entro il 2010.

4. Commissione europea, *Libro bianco su istruzione e formazione*, cit., p. 5.

5. Id., *Sistema europeo di crediti per l'istruzione e la formazione professionale* (ECVET), Bruxelles 2006.

6. Id., *Competenze chiave per l'apprendimento permanente. Quadro di riferimento europeo*, Ufficio delle pubblicazioni ufficiali delle Comunità europee, Bruxelles 2007 (documento allegato alla raccomandazione del Parlamento e del Consiglio europei, del 18 dicembre 2006, relativa a competenze chiave per l'apprendimento permanente, pubblicata nella Gazzetta Ufficiale dell'Unione europea il 30 dicembre 2006).

7. Id., *Quadro europeo delle qualifiche per l'apprendimento permanente* (EQF), Ufficio delle pubblicazioni ufficiali delle Comunità europee, Lussemburgo 2009.

cittadino, emerge l'esigenza di assicurare a quest'ultimo, inoltre, la trasferibilità di quanto appreso nei diversi ambiti di vita (dalla scuola al lavoro, ad es., e, viceversa, dal lavoro alla scuola), la trasparenza dei sistemi di certificazione degli apprendimenti e, quindi, la possibilità di assumere esso stesso il controllo su ciò che ha appreso e sui propri bisogni di apprendimento per il futuro.

Il concetto di "competenza", intesa come «una combinazione di conoscenze, abilità e attitudini appropriate al contesto»⁸, oppure «la comprovata capacità di utilizzare conoscenze, abilità e capacità personali, sociali e/o metodologiche, in situazioni di lavoro o di studio e nello sviluppo professionale e personale»⁹ diviene, da questo momento in avanti, il perno intorno al quale ruota l'intero sistema di programmazione, verifica, valutazione e certificazione degli apprendimenti nei Paesi europei. È in termini di "competenze", infatti, che si verifica, si valuta e si certifica il livello di padronanza linguistica di una persona; secondo il *Quadro comune europeo di riferimento per la conoscenza delle lingue*, sono espressi in termini di conoscenze, di abilità e di competenze i descrittori che definiscono i livelli del *Quadro europeo delle qualifiche* e le "unità di risultati di apprendimento" che sono alle fondamenta del *Sistema europeo di crediti per l'istruzione e la formazione professionale*. Il quadro di riferimento delle *Competenze chiave per l'apprendimento permanente* contribuisce più di ogni altro documento – soprattutto per il suo impatto sul sistema normativo italiano – a diffondere il concetto di competenza, introducendo cambiamenti la cui portata è ancora difficilmente valutabile.

In sintesi, l'adozione del *Quadro di riferimento* è finalizzata al raggiungimento – per tutti i cittadini di qualunque età – di un livello di competenza adeguato alle necessità basilari della società della conoscenza, nella quale ciascun cittadino dovrebbe uscire dalla scuola essendo in grado di «continuare ad apprendere per tutto l'arco della vita». «Dato che la globalizzazione continua a porre l'Unione europea di fronte a nuove sfide» – si legge nel documento – «ciascun cittadino dovrà disporre di un'ampia gamma di competenze chiave per adattarsi in modo flessibile a un mondo in rapido mutamento e caratterizzato da forte interconnessione». Per rispondere a questa sfida, l'Unione europea fornisce un quadro di otto competenze chiave per l'apprendimento permanente¹⁰:

- comunicazione nella madrelingua;
- comunicazione nelle lingue straniere;
- competenza matematica e competenze di base in scienza e tecnologia;

8. Id., *Competenze chiave per l'apprendimento permanente*, cit., p. 3.

9. Id., *Quadro europeo delle qualifiche*, cit., p. 11.

10. «Le competenze chiave sono quelle di cui tutti hanno bisogno per la realizzazione e lo sviluppo personali, la cittadinanza attiva, l'inclusione sociale e l'occupazione» (Commissione europea, *Competenze chiave per l'apprendimento permanente*, cit., p. 3).

- competenza digitale;
- imparare a imparare;
- competenze sociali e civiche;
- spirito di iniziativa e imprenditorialità;
- consapevolezza ed espressione culturale.

A partire da queste indicazioni, il Ministero dell'Istruzione, nel 2007, con l'emanazione delle *Indicazioni nazionali per il curricolo dalla scuola dell'infanzia alla scuola del primo ciclo d'istruzione* e del *Regolamento recante norme in materia di adempimento dell'obbligo di istruzione*¹¹, intraprende un percorso di riforma della cosiddetta "scuola dell'obbligo", cioè dei primi dieci anni del percorso di istruzione, dai 6 ai 16 anni d'età (a cui si aggiungono eventuali tre anni di scuola dell'infanzia, dai 3 ai 5 anni), a cui dà seguito, nel 2010, la revisione della scuola secondaria superiore, fino all'accesso all'università¹².

Ciò che tiene insieme questi primi dieci anni di istruzione è l'approccio centrato sulle competenze, che caratterizza sia le *Indicazioni* sia il *Regolamento*. Centralità delle competenze significa, soprattutto, centralità della persona che apprende e che agisce grazie a ciò che sta apprendendo. Il *Regolamento* parla espressamente di una «transizione dall'impianto curricolare di tipo disciplinare a quello basato sulle competenze e sui risultati di apprendimento»¹³, che, in sintesi mette le discipline e i relativi contenuti al servizio della costruzione di alcune specifiche competenze individuate a livello nazionale dal Ministero sulla falsa riga delle raccomandazioni della Commissione europea. L'insegnante di italiano, quindi, dovrebbe avere il compito di individuare, nella propria disciplina, i contenuti e le pratiche utili a costruire le competenze previste. A titolo di esempio, vediamo che cosa prevedono le *Indicazioni* del 2007 per l'insegnamento dell'italiano, inserito nell'area linguistico-artistico-espressiva. I traguardi per lo sviluppo delle competenze al termine della scuola secondaria di primo grado sono così espressi:

L'alunno è capace di interagire in modo efficace in diverse situazioni comunicative, sostenendo le proprie idee con testi orali e scritti, che siano sempre rispettosi delle idee degli altri. Egli ha maturato la consapevolezza che il dialogo, oltre a essere uno strumento comunicativo, ha anche un grande valore civile e lo utilizza per apprendere informazioni ed elaborare opinioni su problemi riguardanti i vari ambiti culturali e sociali.

Usa in modo efficace la comunicazione orale e scritta per collaborare con gli altri, per esempio nella realizzazione di giochi, nell'elaborazione di progetti e nella valutazione dell'efficacia di diverse soluzioni di un problema.

11. Cfr. Ministero della Pubblica Istruzione, *Indicazioni nazionali per il curricolo*, cit. e Id., *Il nuovo obbligo di istruzione*, cit.

12. Cfr. *infra* nota 13.

13. Ministero della Pubblica Istruzione, *Il nuovo obbligo di istruzione*, cit., p. 7.

Nelle attività di studio, personali e collaborative, usa i manuali delle discipline o altri testi di studio, al fine di ricercare, raccogliere e rielaborare i dati, le informazioni, i concetti e le esperienze necessarie, anche con l'utilizzo di strumenti informatici.

Legge con interesse e con piacere testi letterari di vario tipo e comincia a manifestare gusti personali per quanto riguarda opere, autori e generi letterari, sui quali scambia opinioni con compagni e con insegnanti.

Alla fine di un percorso didattico produce con l'aiuto dei docenti e dei compagni semplici ipertesti, utilizzando in modo efficace l'accostamento dei linguaggi verbali con quelli iconici e sonori.

Ha imparato ad apprezzare la lingua come strumento attraverso il quale può esprimere stati d'animo, rielaborare esperienze ed esporre punti di vista personali.

È capace di utilizzare le conoscenze metalinguistiche per migliorare la comunicazione orale e scritta.

Varia opportunamente i registri informale e formale in base alla situazione comunicativa e agli interlocutori: riconosce e usa termini specialistici in base ai campi di discorso.

Sono poi riportati gli obiettivi di apprendimento al termine della classe terza della scuola secondaria di primo grado, suddivisi in quattro aree: ascoltare e parlare, leggere, scrivere, riflettere sulla lingua. Dalla loro analisi si possono individuare alcune specifiche aree di conoscenza su cui l'insegnante deve avere una preparazione adeguata. Inoltre, si evidenziano alcune tecniche didattiche che egli deve saper utilizzare per far svolgere agli alunni delle azioni specificamente previste. Ad esempio, è evidente che il docente dovrebbe conoscere molto bene i principi della linguistica testuale; altrimenti non potrebbe insegnare agli alunni le caratteristiche specifiche dei vari tipi di testo scritto e orale (narrativi, descrittivi, regolativi, espositivi, argomentativi), e le proprietà generali di un testo (coerenza e coesione). Così come dovrebbe conoscere la grammatica nelle sue vari parti (fonetica, semantica e morfosintassi), alcuni elementi di storia della lingua italiana, i principi fondamentali della narratologia. In particolare, dovrebbe avere una conoscenza specifica delle caratteristiche del testo letterario, dei principali generi, delle tecniche narrative e della metrica italiana. Sullo sfondo è evidente infine la centralità dei principi della comunicazione, con particolare riferimento alla comunicazione scritta e quindi alle strategie di lettura.

Per quel che riguarda il metodo di insegnamento, dall'analisi degli obiettivi risulta evidente che non si dovrebbe prescindere dall'utilizzo di tecniche di ascolto (anche con le nuove tecnologie), di racconto orale e di dibattito; dall'utilizzo di testi autentici di vario tipo contenenti tra l'altro grafici, tabelle ecc.; dall'impiego di esercizi di scrittura creativa; dall'uso delle tecnologie informatiche per la scrittura e la progettazione di ipertesti. Non è il caso di approfondire ulteriormente l'argomento in questa sede, ma è interessante notare che, per raggiungere il traguardo di competenza previsto, l'insegnante

deve essere in grado di far compiere ai suoi alunni una serie di azioni che non possono limitarsi all'ascolto della lezione o all'esecuzione di alcuni compiti o esercizi. Occorre che gli alunni interagiscano tra di loro e con l'insegnante in modo più complesso e con l'ausilio di specifiche tecnologie didattiche. All'insegnante spetta dunque la responsabilità di individuare metodi, strumenti e strategie didattiche efficaci e adeguate al contesto.

Senza avere la pretesa di fornire un quadro esaustivo della letteratura sull'argomento, è utile qui citare l'opinione del sociologo Philippe Perrenoud che nel 1997, al di fuori dell'Unione europea, scrive un saggio intitolato *Construire des compétences dès l'école*¹⁴ nel quale affronta in modo diretto il nodo del rapporto tra saperi disciplinari e competenze, mettendo l'opportuno accento sulla portata rivoluzionaria del passaggio da una scuola centrata sulle conoscenze a una scuola centrata sulle competenze. Un cambiamento che è attuato, per il momento, a livello di riforme ministeriali – Perrenoud prende il caso specifico della Francia, valido anche per l'Italia – ma che dovrebbe agire in modo profondo e radicale al livello delle pratiche di insegnamento, dei metodi e degli strumenti didattici padroneggiati dai docenti. La «rivoluzione delle competenze», scrive Perrenoud, «si realizzerà solo se, durante la formazione professionale, i futuri docenti ne faranno personalmente esperienza». Per ora, constata l'autore,

la maggior parte degli insegnanti sono stati formati da una scuola centrata sulle conoscenze. Ed essi si sentono a loro agio in tale modello. La loro cultura e il loro rapporto con il sapere sono stati plasmati in questo modo e un tale sistema con loro è riuscito benissimo, dal momento che hanno fatto lunghi studi e superato con successo gli esami. [...] Si può vivere abbastanza bene in un simile etnocentrismo. A numerosi insegnanti l'approccio per competenze "non dice nulla", perché né la loro formazione professionale né il loro modo di fare lezione ve li predispone. Semmai hanno l'impressione di partecipare al pettegolezzo pedagogico, a un'animazione socioculturale buona per i centri d'intrattenimento o, tutt'al più, che ha a che fare con i piani "bassi" dell'edificio scolastico. Finché resteranno in questa logica, l'identità dei docenti sarà assicurata, poiché essi si limiteranno a insegnare dei saperi e a valutarli. Fino a quando non sapranno veramente organizzare e valutare i procedimenti per progetto e le situazioni-problema, i ministeri proporranno loro dei documenti intelligenti che resteranno senza conseguenza, poiché i destinatari non hanno seguito lo stesso percorso pedagogico e teorico e non condividono l'idea di apprendimento che i nuovi programmi sottendono. Attualmente i documenti ministeriali sono *avanzati* rispetto alla concezione dominante dei programmi in seno al corpo docente¹⁵.

14. Ph. Perrenoud, *Costruire competenze a partire dalla scuola* [2000], trad. di G. Gialdino, Anicia, Roma 2010.

15. Ivi, pp. 142-143.

Premesso che la competenza è «la capacità di agire efficacemente in una situazione data, capacità che si fonda su alcune conoscenze, ma non si riduce ad esse» e che le conoscenze sono «*rappresentazioni della realtà*, che abbiamo *costruito* e *immagazzinato* secondo la nostra esperienza e la nostra formazione»¹⁶, è evidente che ogni azione umana comporta la mobilitazione di conoscenze e che quest'ultime, lungi da essere escluse da un approccio didattico centrato sulle competenze, sono una "condizione necessaria" alla costruzione di una competenza. «Conoscenze e competenze», scrive Perrenoud, «sono, in fine dei conti, strettamente complementari, ma può verificarsi un *conflitto di priorità*, in particolare nella suddivisione del tempo di lavoro da dedicarvi in classe»¹⁷. Secondo l'autore, di fronte alla scelta necessaria tra una didattica centrata sulle conoscenze, che «consiste nel fornire la quantità più vasta possibile di conoscenze, senza preoccuparsi della loro mobilitazione in situazione» e una didattica centrata sulle competenze, che «accetta di limitare in modo drastico la quantità delle conoscenze insegnate e necessarie, per esercitare in modo intensivo, durante il percorso scolastico, la loro attivazione in situazioni complesse»¹⁸, è preferibile la seconda soluzione, che è chiaramente indicata come la via per ridare al sistema educativo la capacità di «mettere le nuove generazioni nelle condizioni di affrontare il mondo di oggi e quello di domani»¹⁹, rispondendo in questo modo alla più generale crisi della scuola:

Lo sviluppo più metodico delle competenze, a partire dalla scuola primaria e media, può rappresentare una via per uscire dalla crisi del sistema educativo. Sarebbe assurdo, tuttavia, comportarsi come se si scoprisse ora l'esistenza del problema. A scuola, almeno nei settori più attenti, ci si è sempre occupati di sviluppare le "facoltà generali" o "il pensiero", andando al di là della semplice assimilazione di saperi. L'approccio denominato "per competenze" non fa che accentuare questo orientamento²⁰.

Anche in Italia, come nella Francia descritta da Perrenoud, il cambiamento, avvenuto a livello normativo, a differenza di quanto accaduto in passato, quando ogni riforma era preceduta e accompagnata da un dibattito da parte delle associazioni e degli enti di ricerca, stavolta è, più semplicemente, negato o avversato. Il dibattito si concentra su argomenti poco congruenti, come, ad esempio, la questione del "canone", ovvero degli autori o delle opere da conservare tra quelle fin qui previste dalla didattica della letteratura.

Permangono anche molti equivoci, dovuti principalmente allo stratificarsi

16. Ivi, pp. 7-8.

17. Ivi, p. 13.

18. Ivi, p. 14.

19. Ivi, p. 21.

20. Ivi, p. 22.

di significati del concetto di “competenza”, già in uso prima delle riforme. Ad esempio, nel 2001 Adriano Colombo²¹ ritiene di individuare – per analogia al concetto di competenza linguistica già diffuso nell’ambito della glottodidattica – le competenze che sono a fondamento dell’educazione letteraria:

- competenza di comprensione dei testi;
- competenza di analisi dei testi letterari;
- competenza di interpretazione;
- competenza di contestualizzazione storica.

Poi, per ciascuna di queste “competenze letterarie”, Colombo descrive prestazioni che possono fungere da indicatori di acquisizione delle competenze indicate. Ad esempio:

Interpretazione:

- esprimere e motivare una reazione personale a un testo;
- mettere in relazione un testo del passato con gli orizzonti del presente;
- sostenere in modo argomentato una tesi critica, scelta fra due o più date.

E così via per le varie competenze, fino a fornire un vero e proprio quadro di indicatori utili a formulare e programmare le unità didattiche.

Si tratta di un modo di procedere che prende le mosse dalle pratiche di insegnamento della lingua e della letteratura in vigore negli anni Ottanta-Novanta, centrate sul dualismo lettura e interpretazione dei testi antologizzati e studio della storia della letteratura italiana, tradotte nel linguaggio delle competenze in modo semplicistico, facendo riferimento, implicitamente, al contesto scolastico: il solo nel quale ci si preoccupa di “analizzare testi letterari” e di “contestualizzarli storicamente”. Per quanto possa sembrare un approccio centrato sulle competenze, questa proposta di lavoro mette al centro delle “abilità” strettamente disciplinari, basate in gran parte su quelle conoscenze che si trasmettono attraverso la didattica tradizionale: vita e poetica dell’autore, correnti letterarie ecc.

L’approccio centrato sulle competenze, invece, procede dall’individuazione, negoziale e condivisa da numerosi attori sociali, delle competenze ritenute fondamentali in ciascuna fase del processo formativo, a partire dal momento cruciale dell’uscita dall’obbligo scolastico. Per capire che cosa debba garantire la scuola a quella persona, ci si domanda quali siano le situazioni di vita e di lavoro in cui ciascun cittadino si troverà ad agire, cercando di individuare che cosa debba essere in grado di fare in modo autonomo e, quindi, quali sono le risorse – tra cui vanno considerate anche le conoscenze – che egli dovrà mobilitare per poter compiere quelle azioni.

21. A. Colombo, *Italiano: educazione linguistica e letteraria*, in A. Colombo, R. D’Alfonso, M. Pinotti (a cura di), *Curricoli per la scuola dell’autonomia*, La Nuova Italia, Scandicci (FI) 2001, pp. 43-70.

È attraverso un processo analogo che il Ministero dell'Istruzione italiano ha individuato i risultati di apprendimento in uscita al percorso di studi quinquennale dell'istruzione professionale, descritti con questi termini:

Il docente di "Lingua e letteratura italiana" concorre a far conseguire allo studente, al termine del percorso quinquennale, i seguenti risultati di apprendimento relativi al profilo educativo, culturale e professionale: utilizzare gli strumenti culturali e metodologici acquisiti per porsi con atteggiamento razionale, critico, creativo e responsabile nei confronti della realtà, dei suoi fenomeni e dei suoi problemi, anche ai fini dell'apprendimento permanente; utilizzare il patrimonio lessicale ed espressivo della lingua italiana secondo le esigenze comunicative nei vari contesti: sociali, culturali, scientifici, economici, tecnologici e professionali; riconoscere le linee essenziali della storia delle idee, della cultura, della letteratura, delle arti e orientarsi agevolmente fra testi e autori fondamentali, a partire dalle componenti di natura tecnico-professionale correlate ai settori di riferimento; stabilire collegamenti tra le tradizioni culturali locali, nazionali ed internazionali, sia in una prospettiva interculturale sia ai fini della mobilità di studio e di lavoro; riconoscere il valore e le potenzialità dei beni artistici e ambientali; sviluppare ed esprimere le proprie qualità di relazione, comunicazione, ascolto, cooperazione e senso di responsabilità nell'esercizio del proprio ruolo; comprendere le implicazioni etiche, sociali, scientifiche, produttive, economiche, ambientali dell'innovazione tecnologica e delle sue applicazioni industriali, artigianali e artistiche.

E poi, di seguito, evidenziando più nello specifico i risultati di apprendimento in termini di competenze:

I risultati di apprendimento sopra riportati in esito al percorso quinquennale costituiscono il riferimento delle attività didattiche della disciplina nel secondo biennio e quinto anno. La disciplina [lingua e letteratura italiana], nell'ambito della programmazione del Consiglio di classe, concorre in particolare al raggiungimento dei seguenti risultati di apprendimento, relativi all'indirizzo, espressi in termini di competenze:

- individuare e utilizzare gli strumenti di comunicazione e di *team working* più appropriati per intervenire nei contesti organizzativi e professionali di riferimento;
- redigere relazioni tecniche e documentare le attività individuali e di gruppo relative a situazioni professionali;
- utilizzare e produrre strumenti di comunicazione visiva e multimediale anche con riferimento alle strategie espressive e agli strumenti tecnici della comunicazione in rete.

È da queste tre competenze che dovrebbe discendere la selezione delle conoscenze e, soprattutto, l'adozione di metodi e strumenti di insegnamento adeguati, rimettendo in discussione la tradizione didattica.

Il documento prosegue attenuando in qualche modo la portata rivoluzionaria di quanto fin qui espresso.

Il docente progetta e programma l'itinerario didattico in modo tale da mettere in grado lo studente di acquisire le linee di sviluppo del patrimonio letterario-artistico italiano e

straniero nonché di utilizzare gli strumenti per comprendere e contestualizzare, attraverso la lettura e l'interpretazione dei testi, le opere più significative della tradizione culturale del nostro Paese e di altri popoli.

La scelta delle opere e degli autori della tradizione culturale italiana con riferimenti a quella straniera è affidata al docente della disciplina che terrà conto degli apporti interdisciplinari e dell'effettiva significatività dei temi trattati. Nel secondo biennio le conoscenze e abilità, oltre a consolidare quelle raggiunte al termine del primo biennio, si caratterizzano per una più puntuale attenzione ai linguaggi verbali e non verbali, ai linguaggi tecnici propri del settore, alla dimensione relazionale intersoggettiva.

Nel quinto anno, in particolare, sono sviluppate ulteriormente le competenze comunicative in situazioni professionali; vengono approfondite le possibili integrazioni fra i vari linguaggi, affinate le tecniche di negoziazione anche in vista delle future scelte di studio e di lavoro.

Particolare attenzione è riservata agli approfondimenti tematici finalizzati a fare acquisire differenti strategie comunicative e modalità d'uso della lingua italiana a seconda degli scopi della comunicazione, degli interlocutori, dei destinatari dei servizi e delle diverse situazioni. La padronanza linguistica, potenziata dalle tecnologie digitali quale supporto alla ricerca di informazioni e alla documentazione, consente allo studente di esprimere al meglio le sue qualità di relazione, comunicazione, cooperazione e senso di responsabilità nell'esercizio del proprio ruolo.

Sembra che al docente, dunque, siano assegnati altri due obiettivi di apprendimento, che si aggiungono ai primi tre espressi in termini di competenza: «mettere in grado lo studente di acquisire le linee di sviluppo del patrimonio letterario-artistico italiano e straniero» e, inoltre, metterlo in grado di «utilizzare gli strumenti per comprendere e contestualizzare attraverso la lettura e l'interpretazione dei testi, le opere più significative della tradizione culturale del nostro Paese e di altri popoli». L'ultima parte del documento fornisce degli «orientamenti» per i docenti affinché possano trovare supporto nella progettazione delle loro attività didattiche, senza che essi abbiano un valore prescrittivo. È interessante notare come queste indicazioni riguardino esclusivamente il quarto e il quinto obiettivo di apprendimento e non i primi tre, a dimostrazione di una certa equivocità del documento, che prima sembra sbilanciarsi in modo deciso verso la didattica centrata sulle competenze e poi, nella seconda parte, tenta di recuperare il linguaggio della tradizione didattica centrata sui contenuti.

È interessante notare che mentre i documenti ministeriali relativi agli istituti tecnici e professionali adottano intenzionalmente ed esplicitamente l'approccio centrato sulle competenze, nelle *Linee guida per il passaggio al nuovo ordinamento* degli istituti tecnici si legge un paragrafo intitolato *Insegnare per sviluppare competenze*:

L'impianto del sistema degli istituti tecnici è diretto alla promozione di un insieme di competenze descritte nel profilo educativo, culturale e professionale sia generale, sia relativo ai singoli indirizzi. [...] Tale quadro di riferimento sollecita la progettazione e l'attuazione progressiva di una coerente pratica didattica.

[...] Dal momento che l'impianto europeo relativo alle competenze chiave da sviluppare lungo tutto l'arco della vita le definisce come "la comprovata capacità di usare conoscenze, abilità e capacità personali, sociali e/o metodologiche, in situazioni di lavoro o di studio e nello sviluppo professionale e/o personale", precisando che esse "sono descritte in termine di responsabilità e autonomia", esse debbono essere collegate alle risorse interne (conoscenze, abilità, altre qualità personali) che ne sono a fondamento. Di conseguenza anche la loro valutazione implica, secondo un'efficace formula, "accertare non ciò che lo studente sa, ma ciò che sa fare consapevolmente con ciò che sa"²².

Il documento ministeriale, con tutte le sue incertezze e vaghezze, esprime in modo efficace il significato del cambiamento avvenuto nei sistemi dell'istruzione dei Paesi europei, e richiede, da parte dei docenti e dei ricercatori, una riflessione circostanziata sul ruolo dell'insegnamento della letteratura e, probabilmente, sul suo stesso statuto epistemologico. Riprendendo il ragionamento di Perrenoud, infatti, la cosiddetta "crisi della scuola" sembra non toccare le discipline, bensì le pratiche didattiche. È cambiando in profondità le pratiche didattiche che si possono costruire le competenze a scuola. E cambiando le pratiche didattiche, necessariamente, si modifica il rapporto con la disciplina di insegnamento, che diviene uno strumento funzionale a esercitare o allenare alcune capacità in determinate situazioni. Sono fermamente convinto che sia più significativo ed efficace lavorare al fine di consolidare la consapevolezza pedagogica dei docenti circa gli strumenti utilizzati e, quindi, introdurre nuovi strumenti, esercizi, attività didattiche, piuttosto che discutere sull'opportunità o meno di studiare un autore, un'opera o un tema piuttosto che un altro²³.

La letteratura, intanto, nonostante i lamenti che si levano da più parti, sembra godere di ottima salute, come ha evidenziato di recente Jean-Marie Schaeffer in un suo fondamentale saggio sulla ricerca e la didattica applicate alla letteratura:

Non c'è niente poi che indichi che l'avvenire della letteratura sia minacciato, anche se la posizione che essa ricopre all'interno della vita culturale non è più la stessa da molte generazioni.

Questo si deve al fatto che altri supporti, come il cinema, svolgono ormai una parte delle sue precedenti funzioni sociali. Ma, in termini assoluti, non si sono mai lette tante opere letterarie quanto ai giorni nostri e non c'è nulla che lasci pensare che i lettori contemporanei siano meno esigenti e sensibili rispetto a quelli del passato²⁴.

22. Istituti tecnici. *Linee guida per il passaggio al nuovo ordinamento*, cit., par. 1.5.1, p. 16.

23. Per approfondire le questioni della consapevolezza dei modelli didattici e dei metodi e strumenti per la didattica della letteratura mi permetto di rinviare ai miei *Le competenze della letteratura*, in "Per Leggere", 14, autunno 2008, pp. 139-166 e *Insegnare con la letteratura*, Zanichelli, Bologna 2011.

24. J.-M. Schaeffer, *Petite écologie des études littéraires. Pourquoi et comment étudier la littérature?*, Marchoise, Vincennes 2011 (trad. nostra).

Parte seconda

8. Sognano (ma forse no): finzione e realtà in Calderón de la Barca, Pasolini e Pirandello

di Rita Ceglie

All'interno di un percorso tematico pluridisciplinare (letterario, artistico, musicale, filosofico) sul sogno è possibile sviluppare un'unità didattica dedicata al teatro, anche in un rapporto di osmosi con altri generi: *Sogno (ma forse no)* di Luigi Pirandello (autore, tra l'altro, di numerose novelle incentrate sul sogno¹), e *Calderón* di Pasolini che prende le mosse dal capolavoro di Calderón de la Barca *La vita è sogno*. Proprio nell'opera di Calderón de la Barca (e di Lope de Vega *Lo fingido verdadero*) l'impercettibile distanza tra la verità e il gioco, tra la finzione e la realtà anticipa l'equazione di Pirandello secondo cui vivere significa parere e giocare vuol dire interpretare una finzione di vita. In quest'ottica il palcoscenico diviene il luogo più idoneo per rappresentare la vita (Calderón de la Barca scrive *Il gran teatro del mondo*) e "il sogno" ne è il tema più congeniale.

Pirandello, che esordisce come poeta ed esperisce tutti i generi letterari, è lo scrittore del Novecento che dalla narrativa alla più tarda sperimentazione teatrale ha messo in scena le miserie e le contraddizioni di un'umanità scossa dall'insensatezza di un mondo orfano di verità, costruito unicamente sulla menzogna di autoinganni e illusioni.

Egli approda tardi al teatro con una produzione fortemente legata alle novelle, dove i personaggi molto spesso «parlano in forma diretta, talora interloquiscono con il lettore, proclamano le loro verità e le loro pene quasi emergendo da uno scenario»², sollecitano l'interessamento degli altri ai propri drammi.

Una significativa testimonianza dell'affinità tra i due generi ce la offre un percorso di laboratorio *Verso il teatro*, curato da Paolo Puppa nel 1996. Nella serata del 5 maggio, il cui tema era *Fuga nella notte*, sono state rappresentate la novella *Tu ridi* e l'atto unico *Sogno (ma forse no)*.

Nella pagina novellistica – sostiene Puppa³ – quando il contenuto del sogno affiora, si tratta di un'allucinazione disforica e/o traumatizzante come avviene

1. *Sogno di Natale, Tu ridi, La realtà del sogno, Visita, Effetti di un sogno interrotto.*

2. R. Barilli, *Pirandello. Una rivoluzione culturale*, Mursia, Milano 1986, p. 85.

3. P. Puppa, *Il Pirandello nascosto di Pasolini*, in E. Laurretta (a cura di), *Quel che il teatro deve a Pirandello*, Metauro, Pesaro 2010, p. 80.

nella novella *Tu ridi*⁴, ove l'immagine onirica ricorrente che fa ghignare a voce alta il povero signor Anselmo, facendo ingelosire la moglie malata, alla fine si rivela non fuga appagante nel sogno, ma un'immagine buffa della sua vita d'ufficio, in cui un impiegato viene comicamente, e sadicamente, perseguitato dal protagonista.

È il tipico sogno del piccolo borghese, tutto raccolto intorno alla vicenda e alle figure della sua alienazione, con un gusto tutto equivoco, sadico che tradisce la speranza inconfessata di sostituirsi per una volta al capo ufficio, di essere lui, per una volta, a esercitare la crudeltà e la brutalità nei confronti degli impiegati.

Uno scambio di parti insomma, in cui egli s'identifica col capo ufficio, e il collega assume il ruolo che nella realtà è suo, di vittima avvilita e bistrattata dal superiore. E accanto al sogno la follia⁵.

La novella *Tu ridi* è diventata un film nel 1998, rappresentato dai fratelli Taviani al Festival del Cinema di Venezia il 5 settembre 1998 nella sezione "fuori concorso".

*Sogno (ma forse no)*⁶ è un atto unico poco rappresentato del 1928, di influenza surrealista, scritto e messo in scena per la prima volta a Lisbona. Un piccolo gioiello di inganni, un groviglio di verità e finzioni, ove i personaggi sognano accadimenti che lo spettatore-lettore scoprirà reali; ma con prospettive diverse da quelle reali, tanto da rimanere nel dubbio di cosa sia realmente avvenuto e cosa invece sia frutto di un incubo.

Già dal titolo traspare l'opposizione tra realtà e sogno: dall'iniziale affermazione, che sembra rassicurare il lettore, "sogno", si viene subito dopo destabilizzati dalla parentesi messa bene in evidenza, la quale introduce il "ma", spia semantica dell'opposizione, il "forse", che indica dubbio, smarrimento, e il "no" che si contrappone all'affermazione iniziale. È il relativismo gnoseologico che caratterizza anche questo dramma, tutto pervaso dal dubbio e dallo smarrimento, dallo scambio e dall'opposizione fra realtà e sogno, sogno e realtà.

Lo spettatore avverte il passaggio dalla dimensione reale a quella onirica grazie al divano che si trasforma in letto, lo specchio che si trasforma in finestra (riflettendo una finestra posta di fronte ad esso) e la surreale apparizione di un anonimo "uomo in frac"; il ritmo e le luci intervengono in maniera determinante sull'intreccio, basato prevalentemente sulle didascalie, in particolare modo descrittive.

4. L. Pirandello, *Novelle per un anno*, Mondadori, Milano 1980. Pubblicata sul "Corriere della Sera" il 6 ottobre del 1912 e poi nella raccolta del 1914, *Due maschere*, è stata infine compresa nelle *Novelle per un anno* nel volume *Tutt'e tre*, uscito per la prima volta nel 1924.

5. R. Alonge, *Pirandello tra realismo e mistificazione*, Guida, Napoli 1972, pp. 110-111.

6. L. Pirandello, *Sogno (ma forse no)*, Mondadori, Milano 1993.

La trama è lineare: nella vita di una giovane donna ambiziosa e vanesia, forse stanca dell'attuale amante (l'uomo in frac), appare un antico innamorato, rientrato in patria da Giava con un cospicuo patrimonio. E c'è – nucleo scintillante del dramma – una preziosa collana di perle che l'amante vorrebbe regalarle (per cui arriva persino a barare al gioco) e che invece le sarà inviata in dono dall'altro. L'amante deluso e furioso strangolerà la donna per gelosia? Sì, forse, o almeno così accade nel sogno angoscioso della giovane signora.

In questo testo il sogno non è rivelatore di una realtà sconosciuta, ma la proiezione di una realtà vissuta tra sensi di colpa e timori, è l'immersione nella coscienza di una donna annoiata e imprigionata dalle forme della vita borghese.

L'amore, il fulcro di questo testo, diviene lo specchio inquietante delle nostre anime più nascoste. I due amanti protagonisti si attraggono e si respingono in un gioco spietato, a volte brutale, che solo alla fine si ricompone e si congela in un quadro da salotto borghese, inautentico e ghignante⁷.

Ed è proprio uno specchio a diventare la “finestra” del sogno, a rappresentare “il guardarsi dentro”, ad essere un'immagine tematica (così presente in tanta produzione pirandelliana) «capace di sintetizzare una struttura del pensiero prima che di un teatro o di un qualsiasi altro genere letterario»⁸.

Anche nella novella para-surrealista *Effetti di un sogno interrotto* «in cui la Maddalena discinta del quadro provoca nell'Io torbide fantasticherie [...], non è più consentito distinguere tra chi guarda e chi è guardato, tra l'occhio esterno e l'icona spiata. Vissuto e sognato, presente e passato, reale e onirico si scambiano e si confondono i rispettivi indizi»⁹. Insomma si resta nel vago, con enigmatiche esaltazioni come fanno i poveri Scalognati nei *Giganti della montagna*.

Ricordare il viaggio nell'oltre onirico è pericoloso: si rischia di spezzare la corda civile. Per questo il prete irlandese dell'apologo citato nel terzo atto dell'*Enrico IV* è fortunato perché, se sorride beato durante il sonno, al risveglio è ignaro di quanto eroticamente abbia goduto; diversamente da quanto accade all'introversa e insoddisfatta protagonista della novella *La realtà del sogno* che, quando ricorda il sogno centrato sull'orgasmo adulterino, viene presa dal tarantolismo per cui «tremava in tutte le membra, come per freddo, con scatti violenti e sussultava di tratto in tratto [...] si contorceva per terra come una serpe, mugolando, ululando».

7. Pietra Selva Nicolicchia, direttrice artistica della compagnia teatrale Viartisti Teatro, ha curato la regia della rassegna andata in scena nel febbraio 2000: *Notturmi. Due atti unici di Luigi Pirandello, L'uomo dal fiore in bocca e Sogno (ma forse no)*.

8. B. Alfonzetti, *Il trionfo dello specchio*, in “Studi di Estetica”, 6, 1985, 1, p. 188.

9. Puppa, *Il Pirandello nascosto di Pasolini*, cit., p. 86.

Pasolini ha avuto un rapporto non facile con Pirandello che lui giudica portavoce della piccola borghesia, e nel 1973 lo infila nel filone regionale post-verghiano contrassegnato dal registro naturalistico-mimetico; eppure, come ha ben visto Puppa¹⁰, si scoprono nell'intellettuale corsaro segni di evidenti suggestioni pirandelliane. Oltre allo scambio tra realtà e finzione, di cui Pirandello è maestro, e su cui verterà la nostra relazione, vi è il fatto che spesso i personaggi del teatro pasoliniano non hanno fiducia nella propria parte, come dimostra, solo per fare un esempio, il padre nel dramma *Affabulazione* che dopo un sogno viene meno al suo ruolo anche sociale oltre che familiare; ciò provoca un gioco delle parti di evidente derivazione pirandelliana, conseguenza del fatto che nella società borghese e neocapitalistica «non esiste più l'autentico: soprattutto, quindi, l'autenticità e la fede nella propria parte, nella famiglia come nella società»¹¹.

Come Pirandello anche Pier Paolo Pasolini contesta la società borghese: ma Pirandello con il suo modo sofista di spiegare la realtà e i suoi personaggi cozza con la dimensione strettamente poetica e autoriflessiva della parola di Pasolini. Sono in effetti due modi interpretativi che corrono paralleli, l'uno con i suoi psicodrammi fatti di più sensi e più forme, l'altro con i suoi monumentali paradossi, irrisolvibili nella sostanza e solo analizzabili con degli attori «portatori di un verbo che non rivela altro se non la propria arroganza»¹². Ma il meccanismo onirico è il più forte legame tra Pasolini e Pirandello.

Nel 1965, o forse nel 1966, Pasolini ebbe una lunga malattia, durante la quale lesse i *Dialoghi* di Platone, traendone ispirazione per «scrivere attraverso personaggi», come definisce la sua produzione teatrale in un'intervista pubblicata il 13 novembre del 1971 sul «Corriere del Tirreno». «La discendenza platonica» sostiene Giacomo Jori «è segnale di una poesia che intende presentarsi come “drammaturgia” del pensiero e della coscienza, quale rappresentazione scenica delle aporie della storia, della società, dell'uomo e della coscienza, nel primato dell'idea, del pensiero giudicante»¹³, drammaturgia in cui Pasolini vuole far specchiare la classe borghese dentro le proprie contraddizioni: il teatro si apre sulla scena dell'Io, diventa una sorta di strumento di analisi e autoanalisi.

Questo nuovo modo di scrittura teatrale fu presentato da Pasolini nel 1968 in un articolo pubblicato sul periodico «Nuovi Argomenti»¹⁴, in cui enunciava i postulati teorici e i caratteri tecnici, stilistici e drammatici del suo nuovo teatro; se il cinema pasoliniano intende essere «cinema di poesia», il suo teatro

10. Ivi, p. 80.

11. G. Bärberi Squarotti, *L'anima e la letteratura: il teatro di Pasolini*, in «Critica Letteraria», 29, 1980, iv, p. 649.

12. S. Casi, *Pasolini: un'idea di teatro*, Campanotto, Udine 1995, pp. 110-111.

13. G. Jori, *Pasolini*, Einaudi, Torino 2001, p. 85.

14. P. P. Pasolini, *Manifesto per un nuovo teatro*, in «Nuovi Argomenti», gennaio-marzo 1968, p. 9.

vuole essere “teatro di parola”, in opposizione al teatro tradizionale e anche a quello d'avanguardia o di contestazione, definito dallo stesso Pasolini “teatro della chiacchiera, del gesto e dell'urlo”.

I destinatari di questo nuovo tipo di teatro sono gli intellettuali borghesi avanzati e, attraverso loro, la classe lavoratrice; la lingua sarà semplice ed efficace, il teatro di parola sarà testo poetico di impegno civile, sarà dibattito critico e soprattutto culturale comune all'autore, agli attori e agli spettatori: l'intervento del pubblico si trasforma, dunque, da sogno teatrale in una realtà non solo vivente ma anche rappresentabile, in cui gli intellettuali si ritrovano immediatamente uniti al pubblico, qualunque esso sia.

Un teatro contro l'avanguardia e tuttavia d'avanguardia, in quanto controcorrente e in grado di sperimentare una nuova forma fra realismo e allegoria, un teatro che Franca Angelini¹⁵ denomina «antropologico» e che realizza, insieme al cinema, «nuove regole, nuove sintassi», perché derivante da «un'attitudine fondamentale del giovane Pasolini, quasi una terapia, una cura per profonde non rimarginabili ferite primitive». Un'attitudine presto educatasi al gusto per le arti figurative (preziose le lezioni a Bologna di Roberto Longhi) e che spiega «la ricorrenza del sogno, fondamento del suo narrare e vedere», «veicolo alla dichiarazione di verità altrimenti indicibili»¹⁶.

Come molte novelle di Pirandello presentano una struttura teatrale, così il genere teatrale informa di sé altri generi messi in atto da Pasolini, soprattutto il cinema: si pensi a *Teorema* emblema di quella trasversalità che caratterizzava da sempre le sue rappresentazioni: nasce come tragedia in versi, si sviluppa come romanzo, diventa un film; o si pensi ancora a *Edipo re* o a *Che cosa sono le nuvole*.

Nell'*incipit* di questo cortometraggio il manifesto dell'opera, che viene rappresentata “oggi”, è proprio il famoso quadro di Velázquez, *Las meninas* (come nel suo dramma Calderón): probabilmente un invito di Pasolini a entrare dentro il quadro, mostrandoci i vari livelli della messa in scena.

Un pubblico popolare assiste all'*Otello* di Shakespeare in un teatro di borgata. Un *Otello* in chiave apparentemente comica, ma permeato di un malinconico quanto struggente pessimismo. Gli attori, uomini-marionette, schiavi del proprio copione e legati (nel vero senso della parola) al proprio Dio-burrattinaio, dietro le quinte si pongono delle domande sul perché fanno ciò che fanno. La rappresentazione è interrotta dal pubblico che, nel momento più drammatico, l'omicidio di Desdemona (Laura Betti) da parte di Otello (Ninetto Davoli), irrompe sulla scena e, disapprovando i comportamenti di Otello e di Jago (Totò), li fa a pezzi. Lo spazzino (Domenico Modugno) getta le due

15. F. Angelini, *Pasolini e lo spettacolo*, Marsilio, Venezia 2001, p. 35.

16. Ivi, p. 38.

marionette in una discarica, ma è proprio lì che abbandonate a se stesse, per la prima volta a contatto con la realtà, tra i rifiuti, la sporczia (il mondo materiale?) faranno un'importante scoperta: le nuvole (il mondo ideale?), *meravigliosa e struggente bellezza del creato*.

Che cosa sono le nuvole è una riflessione dolce, ma al tempo stesso profondamente amara, sulla vita e sulla morte; o più semplicemente sull'illusione di vivere. E come dice Iago a Otello: "Siamo in un sogno dentro un sogno".

D'altra parte l'analogia fra il sogno e la scena, come sostiene Angelini, è al centro della drammaturgia di Pasolini, come lo è il mito, quello edipico innanzitutto, perché «il mito è l'equivalente collettivo del sogno», da Freud a Jung¹⁷. La prospettiva di lettura è unificante: nei sei drammi¹⁸, composti in pochi mesi ma portati avanti per tutta la vita, la studiosa individua infatti una trama sotterranea: «dal capro espiatorio all'olocausto attraverso la costante del sogno e dell'incubo»¹⁹, ove *Calderón* vi funziona da "prologo" (sogno), e gli altri drammi da episodi che approfondiscono il tema del capro espiatorio, in cui è lo stesso Pasolini a identificarsi. La struttura a episodi rimanda a teatri antichi (greco, medievale, barocco), mentre la circolarità delle tappe scandite da prologo ed epilogo comporta, come in Dante, l'equivalenza fra personaggi e figure, immagini simboliche di condizioni umane, di ideologie, di destini.

Calderón, il solo dramma che sarà pubblicato in edizione definitiva nel 1973, è ispirato all'opera *La vida es sueño* di Calderón de la Barca e al dipinto di Velázquez *Las meninas*.

Risale al 1635 l'opera di Calderón de la Barca *La vita è sogno*, una commedia filosofica che tanto aveva colpito Schopenhauer, avvezzo a considerare la realtà come mera apparenza, opera divenuta oggetto di numerose interpretazioni, riconducibili alla fondamentale ambiguità di un testo che, rappresentando un esempio fra i più illustri della corrente barocca, oscilla fra la semplicità della fiaba e la complessità della costruzione simbolica.

La figura principale è quella del principe Sigismondo, figlio di Basilio, re di Polonia, a cui è stato vaticinato un regno insanguinato dalla crudeltà dell'erede. Sigismondo quindi, fin dalla nascita, è escluso dalla vita di corte e chiuso in una torre, educato e sorvegliato da Clotaldo. Basilio a un certo punto vuole sperimentare che cosa accadrebbe se il figlio fosse libero: lo fa narcotizzare e portare a corte. Ma subito la sua indole ormai ridotta (o regredita) allo stato selvaggio si sfrena e allora il padre lo fa rinchiusere di nuovo nella torre. Quando Sigismondo si sveglia è indotto a credere che quanto ha vissuto sia stato solo un sogno. Al

17. Ivi, p. 142.

18. *Pilade, Orgia, Porcile, Affabulazione, Calderón e Bestia da stile*, tutte raccolte in P. P. Pasolini, *Teatro*, "i Meridiani", Mondadori, Milano 2001.

19. Angelini, *Pasolini e lo spettacolo*, cit., p. 119.

termine di lunghe peripezie, tuttavia, in cui avrà un ruolo di rilievo una giovane donna, Rosaura, figlia di Clotaldo, il principe impara a non fidarsi delle mutevoli apparenze di questo mondo, dove tutto può essere un sogno: conviene, pertanto, “agire bene, perché il bene, anche in sogno, non va perduto”. Sconfitto il padre, Sigismondo umilmente inizia a regnare con bontà e saggezza.

Addentrarsi nella *Vita è sogno* comporta inevitabili riflessioni filosofiche di straordinaria entità: la vita umana intesa come processo verso la vera conoscenza, in chiave platonica o cristiana, il passaggio dalla pura ferinità alla razionalità, il rapporto tra fato, provvidenza e libero arbitrio. Jorge E. Sørensen²⁰ interpreta l'opera di Calderón come illustrazione della teoria della conoscenza platonica, che parte dalla *doxa* e giunge al *noesis*.

Il luogo stesso in cui Sigismondo si trova, all'inizio dell'opera «un rustico palazzo, così poco elevato che non riesce a mostrarsi al sole»²¹ e «al cui interno è illuminato solo da un fioco lume quella tremula fiamma, quella pallida stella che con incerti bagliori, palpitando di luce timorosa, rende ancor più tenebrosa la stanza buia con insicura luminosità»²² richiama alla nostra mente la caverna del mito platonico, dove uomini incatenati vedono soltanto grazie a “una luce di fuoco che arde” alle loro spalle e proietta loro le ombre degli oggetti che altri uomini, fuori dalla caverna portano su di sé. La condizione di Sigismondo è analoga a quella di quei prigionieri: non ha mai conosciuto la realtà ma, attraverso l'educazione impartitagli da Clotaldo, solo le sue apparenze. Egli è quindi vittima della *doxa* e più precisamente del suo primo livello: l'*eikasia*.

Progressivamente però, l'atteggiamento del giovane principe si fa più mansueto grazie alla presenza di Rosaura, fino a che gli istinti ben presto lasciano spazio al conseguimento della conoscenza suprema, il *noesis*, che rende Sigismondo partecipe dell'eterno, concetto che, in una visione cristiana, si sovrappone al Bene di Platone: «Pensiamo alle cose eterne, alla fama perenne, dove la felicità non dorme né riposa la grandezza»²³. Si è compiuto il processo conoscitivo e conseguentemente la formazione del re-filosofo che, finalmente degno di governare, saggiamente perdona il padre, riconquista l'onore di Rosaura dandola in sposa all'uomo che l'aveva sedotta, e ristabilisce la giustizia nello Stato. Il libero arbitrio vince sul principio di predestinazione, sull'idea di fatalità ed esalta il valore della coscienza individuale.

In questo dramma «cambiamento e saggezza» scrive Bodini «sono fondati sul “sogno” come maestro, cioè sulla coscienza della instabilità della condi-

20. J. E. Sørensen, *La vida es sueño and Plato's theory of knowledge*, in “Iberoromania”, 14, 1981, pp. 17-26.

21. Calderón de la Barca, *La vita è sogno*, introduzione di A. Baldissera, prefazione, trad. e note di D. Puccini, Garzanti, Milano 2010, p. 8.

22. Ivi, p. 11.

23. Ivi, pp. 203-205.

zione raggiunta, la quale ha continuo bisogno del fuoco della volontà, con il conseguente pericolo che lo stesso sogno torni a essere realtà e prigionia»²⁴; Sigismondo ha appreso che la “felicità passa come un sogno”, e nella vita non facciamo che recitare una parte che non tocca la nostra vera esistenza (che comincerà solo con la morte) proprio come accade in una finzione teatrale (è questo il tema del *Gran teatro del mondo*) o in un sogno notturno. Il trionfo del bene costituisce il punto di convergenza di letture anche lontane fra loro, forse proprio perché il messaggio di Sigismondo – *obrar bien es lo que importa* – risuona prepotentemente, improntando su di sé la magmatica ricchezza dell’opera.

Luca Ronconi con la rassegna del 2000 *Progetto sogno* comprendente *La vita è sogno* e *Il sogno* di August Strindberg ha vinto il prestigioso premio Ubu; lo stesso regista nel 1978 aveva allestito *La torre* di Hugo von Hofmannsthal e *Calderón* di Pasolini, entrambi elaborazioni del grande testo barocco²⁵.

Nel *Calderón* di Pasolini i personaggi sono gli stessi del dramma spagnolo, Rosaura, Basilio, Sigismondo, ma cambia l’ambientazione in cui essi si muovono: ci troviamo infatti nella Spagna franchista del 1967.

Rosaura, la protagonista, vive tre sogni differenti: nel primo è la rampolla di una ricca famiglia di Madrid e si innamora di un ex amante di sua madre, Sigismondo un antifascista, che scopre essere suo padre.

Nel secondo sogno è una prostituta che si invaghisce di un ragazzo, Pablito (che «ha il viso dei poveri e gli occhietti marroni e il ciuffo dorato [...] e i calzoncini immacolati colmi fino all’orlo d’amore»), che Rosaura scopre, per la rivelazione di un prete, essere suo figlio senza che per questo si spenga la fatalità della sua attrazione. Nel dialogo tra i due Pablito sostiene che tutto ciò in cui crede gli è stato insegnato dal maestro Velázquez, che ha sempre distinto gli uomini in leader, membri normali ed esclusi. In quest’ultima categoria, in cui vengono collocati Velázquez stesso e Rosaura, si operano, secondo il punto di vista del giovane, ulteriori esclusioni, di cui sono sempre vittime le prostitute. Rosaura si trova quindi a essere segregata tra i segregati.

Il terzo sogno sembra essere un incrocio dei due precedenti: da un lato Rosaura che sogna scorci paesaggistici descritti da Sigismondo, dall’altro la figura di Manuel e quella di Basilio, rispettivamente psicologo e marito della donna. Qui Rosaura, donna di ambiente medio borghese, dopo un breve momento di smarrimento, riconosce la sua situazione familiare, ma resta colpita da afasia,

24. V. Bodini, *Segni e simboli nella Vida es sueño*, Adriatica, Bari 1968, p. 43.

25. Il viennese Hugo von Hofmannsthal (1874-1929) è l’emblematico interprete del decadentismo austriaco. Nietzsche e freudiano nella tragedia *Der Turm* (*La torre*, 1925), ispirata all’opera *La vida es sueño* di Calderón de la Barca, mira al recupero di quella “botola profonda e dimenticata dell’anima” che è l’inconscio di Freud.

l'incapacità di parlare (un modo per contestare e distruggere il mezzo di comunicazione borghese come il Serafino Gubbio di Pirandello), la sua scusa per non raccontare i suoi sogni, è una disadattata, un «vaso semivuoto», dice Manuel, «perché non si era riempita del Bene Borghese». Manuel parla del Potere, personificato, non come un «ottuso mostro», un «pancione rincagnato», piuttosto, come un essere «estremamente elegante». Rosaura nel suo puerile tentativo di fuggire dal suo sogno-realtà è riuscita a «disobbedire senza essere disobbediente»²⁶, ma il Potere, più grande e potente la farà tornare a «obbedire senza essere obbediente»; nonostante ella abbia a lungo combattuto contro le restrizioni e gli argini dell'esistenza umana, pur rifiutando la «vita come atrocità borghese», ne è tornata far parte. Giunge un giovane rivoluzionario, Enrique un militante di un movimento di estrema sinistra: egli subito conquista il cuore dell'«invasata» che coglie in lui «la luce di chi si riconosce». L'ospite inatteso è troppo giovane e inoltre Basilio, marito di Rosaura, provvede, intuendo l'intesa tra lo studente accolto nella propria dimora e la moglie («avete fatto l'amore con gli occhi [...]. E io solo nella veglia, marito reso cornuto nel sonno»), a chiamare il comando della Falange, per consegnare il rivoluzionario alle autorità del regime franchista.

Quarto e ultimo sogno: mentre Basilio arriva alle sue conclusioni sul Potere, il quale si è servito di chi lo ha criticato e di chi si è ribellato per avere estrema coscienza di sé, Rosaura ridestatasi per la quarta volta, esultante, dichiara di ricordare finalmente quanto ha visto nell'immaginazione e descrive di aver sognato la sua vita in un lager, in un gelo tenebroso: la sua ultima incarnazione sarà quella di «uno scheletro bianco quasi senza più capelli, nella cuccia, le gambe scoperte, sottili come quelle di un feto [...] anch'io, con le bianche ossa del mio cranio, sorrido». In quest'ultima allucinazione, conclude Rosaura, qualcuno verrà a salvarla: gli operai rivoluzionari, con le bandiere rosse e le falci e i martelli «i fazzoletti rossi annodati al collo»²⁷. Interviene però Basilio, il potere spietato e crudele: «Perché di tutti i sogni che hai fatto o farai si può dire che potrebbero essere anche realtà. Ma, quanto a questo degli operai, non c'è dubbio: esso è un sogno, nient'altro che un sogno»²⁸. Non può esserci dunque comprensione nella lingua di chi vive la propria diversità consapevolmente, Rosaura, e chi ne festeggia la fine, Basilio: «Una creatura rientra nel mondo. Una figlia prodiga ritorna dal Padre»²⁹.

26. P. P. Pasolini, *Calderón*, XIII episodio, in Id., *Teatro*, «i Meridiani», Mondadori, Milano 2001, p. 732.

27. Tornano alla mente i versi finali del *Pianto della scavatrice*: «Piange ciò che muta, anche / per farsi migliore. La luce / del futuro non cessa un solo istante / di ferirci: è qui, che brucia / in ogni nostro atto quotidiano, / angoscia anche nella fiducia / che ci dà vita, nell'impeto gobettiano / verso questi operai, che muti innalzano, / nel rione dell'altro fronte umano, / il loro rosso straccio di speranza».

28. Pasolini, *Calderón*, XVI episodio, cit., p. 758.

29. Pasolini, *Calderón*, XIV episodio, cit., p. 740.

Il modello ripetitivo del risveglio, sonno, risveglio a cui abbiamo assistito in questo dramma espone il soggetto a una tortura senza fine; così come avviene nel film *Salò* ove le vittime devono essere tenute in vita per sopportare una morte sempre rinnovata. Non è un caso che Giorgio Pressburger nel suo adattamento cinematografico del 1981 metta in scena *Calderón* in un ambiente che ricorda volutamente lo spazio claustrofobico di *Salò*³⁰. Come il testo di Pasolini, di cui rappresenta una trasposizione fedele ma personalissima, il *Calderón* di Pressburger trasporta l'azione del dramma seicentesco nella Spagna franchista del 1967, alla vigilia di un'epoca di profondi mutamenti per la cultura e la società occidentali. Vero e proprio esperimento di "cinema di poesia", il film ripropone, attraverso una vicenda sospesa tra sogno e realtà, la riflessione di Pasolini sul periodo sessantottino, con rigore etico ed estrema cura dell'immagine e della recitazione, sottolineando il valore simbolico e ideale della vicenda, nonché la sua teatralità in scene di movimenti corali ambientati nella risiera di San Sabba.

A sfondo del suo *Calderón* Pasolini pone *Las meninas* di Velázquez, probabilmente influenzato dall'analisi del dipinto condotta da Michel Foucault in *Les mots et les choses*, apparsa in italiano nel 1967. *Las meninas* è un dipinto ambiguo, sospeso nella pressoché totale specularità tra guardante e guardato, in oscillazione costante tra questi due poli, un'opera in cui vige la moltiplicazione degli sguardi, delle cornici, delle rappresentazioni, in definitiva l'evidenza dell'artefice e dello spettatore quasi invocato dal dipinto in un costante gioco di visibilità/invisibilità. Anche Pasolini nella sua carriera di scrittore concepisce duplicazioni di cori, quadruplicazioni di palcoscenici, e attua un costante sdoppiamento o più dei personaggi alla ricerca di una propria identità, come abbiamo visto in *Calderón*.

Non c'è dubbio che uno dei suoi obiettivi sia il coinvolgimento del pubblico nella "narrazione teatrale". In questo senso si giustifica e spiega quest'affermazione sulla politicità di *Calderón*: «Ambirei [...] che la chiave di lettura fosse quella di una politica platonica, quella del *Convito* o del *Fedro*». A Pasolini che rilegge Platone, durante la sua malattia, queste opere interessano non tanto o non solo per il meccanismo teatrale che le sottende, ma per la connotazione politica di tale meccanismo. È questo dunque il teatro civile di Pasolini. Una tragedia sul Potere, riflesso in gentili sembianze in uno specchio che, se non è geometricamente sovrano come in *Las meninas*, è certo concettualmente dominante³¹.

In effetti la diversità di Rosaura, il suo essere donna, madre, figlia, e il suo puerile tentativo di fuga non porterà a nulla, perché il Potere la spingerà, come

30. Il *Calderón* di Pressburger, l'anno prima di approdare al cinema, è stato portato in scena dallo stesso regista presso il Teatro Stabile del Friuli Venezia Giulia.

31. T. Landra, *Sul teatro come pura immagine. Pasolini tra Velázquez e Foucault*, in "Exibart", 13 febbraio 2007.

è stato già sottolineato, a «obbedire senza essere obbediente»; il potere non perdona le persone «malate e piene di dolore», o meglio, le accetta ma soltanto se da vasi “semivuoti” si riempiranno del Bene borghese, come sottolinea lo speaker figura che, come le didascalie del teatro classico, illustra in tre interventi il pensiero dell'autore sull'epoca.

In tutti e tre i suoi risvegli, Rosaura si trova in una dimensione occupata interamente dal senso del Potere. «Il nostro primo rapporto, nascendo, è dunque un rapporto col Potere» dichiara Pasolini

cioè con l'unico mondo possibile che la nascita ci assegna. [...] Il Potere in *Calderón* si chiama Basilio (Basileus), e ha connotati cangianti: nella prima parte è Re e Padre (appare nello specchio – con l'Autore!! – come nel quadro di *Las meninas*), ed è organizzato classicamente: la propria coscienza di sé – fascista – non ha un'incrinatura, un'incertezza. Nella seconda parte – quando Rosaura si risveglia “povera”, sottoproletaria in un villaggio di baracche – Basilio diviene un'astrazione quasi celeste (sta nello stanzone di *Las meninas* vuoto, come sospeso nel cosmo: e da lì invia i suoi sicari sulla terra); infine, nella terza parte, è il marito piccolo-borghese, benpensante, non fascista ma peggio che fascista³².

Pasolini stesso, certo che *Calderón* fosse una “delle più sicure riuscite formali”, recensirà l'opera in risposta alla giovane “nuova sinistra”, in particolare ad Adriano Sofri (che giudicò *Calderón* dal punto di vista politico di una rilevanza nulla), e ribadirà come il tema del dramma sia lo scontro tra individuo e potere. È quel Potere che Pasolini scriverà con la maiuscola tra il 1973 e il 1975 sul “Corriere della Sera” nella sua serie di articoli, gli *Scritti corsari*; il Potere che ha realizzato una svolta “millenaria”, una “mutazione antropologica” attraverso il consumismo “omologante” affermatosi negli anni Sessanta grazie a televisione e infrastrutture; il Potere, la cui natura è cercare di manipolare il desiderio dell'uomo fino a fargli credere – lo ricordava Foucault – che sia esso stesso a dare la vita. Insieme alle lucciole, il simbolo pasoliniano di un mondo legato alla realtà dei fatti, il Potere ha fatto scomparire una lingua, una cultura, la Chiesa e molte altre cose che affermavano la diversità, la peculiarità dei tratti del singolo uomo e il suo radicamento nella realtà del proprio popolo. In nome di che cosa? Di un edonismo violento e totalitario – molto più del fascismo – dove gli stessi desideri sono manipolati e decisi da altri in un quadro di piatta e desolante tristezza.

Il dramma pasoliniano, per concludere, non solo ha preso le mosse da *Calderón de la Barca*, ma ha indubbiamente dialogato con il suo modello. E le tracce sono evidenti.

Nell'atto III della *Vita è sogno* Rosaura racconta a Sigismondo la sua ascendenza nobile, il suo destino così simile a quello di sua madre (entrambe sedotte

32. P. P. Pasolini, *Descrizioni di descrizioni*, in pasolinipuntonet.blogspot.com.

e abbandonate), e spiega perché Sigismondo l'abbia vista per tre volte in tre abbigliamenti diversi: da uomo, da donna e da essere «d'ibrida natura, che ostenta armi da uomo sopra vesti da donna». Questo doloroso racconto di Rosaura avviene nel *Calderón* pasoliniano un triplice risveglio, altrettanto doloroso.

Nella *Vita è sogno* Sigismondo, pur innamorato di Rosaura, rinuncia a lei per concederla ad Astolfo che l'aveva sedotta; nel *Calderón* è Rosaura a essere innamorata di Sigismondo che scoprirà essere suo padre. Il loro dialogo tanto doloroso, con cui si chiude la prima parte dell'opera, contiene il primo riferimento esplicito alla *Vida es sueño*. L'antifascista narrando alla figlia molto brevemente le vicende del dramma spagnolo si sofferma sul perdurare dell'amore oltre l'esperienza onirica per chiedersi alla fine: «Cosa ha voluto dire, con questo, Calderón?». A questa domanda non seguirà una risposta.

Sigismondo, nella *Vita è sogno*, vuole sognare perché convinto che la realtà sia un sogno ed è lucido nel fare questa scelta; in *Calderón* solo nel sogno è possibile afferrare le illusioni, le utopie che il Potere sistematicamente distrugge.

Anche *La vita è sogno* è stata definita³³ una favola sul potere: Basilio che a suo piacimento rende re, schiavo o ribelle il figlio, «diventa nel dramma pasoliniano la metafora classica più precisa per rappresentare le nuove tensioni generazionali degli anni '67-'68»³⁴.

Nell'apologia di *Il PCI ai giovani!!* Pasolini scriveva che, ormai, dopo aver vissuto la sua atroce e immedicabile «privata esclusione» e aver visto e temuto le impiccagioni del fascismo, il suo odio verso la borghesia era divenuto patologico e non poteva «sperare nulla né da essa, in quanto totalità, né da essa in quanto creatrice di anticorpi contro se stessa»³⁵. Come avrebbe poi dichiarato nel 1975 in una celebre intervista televisiva rilasciata a Enzo Biagi, la parola «speranza» non faceva più parte del suo vocabolario³⁶.

Dal «sogno di una cosa» (per dirla con il titolo del primo romanzo di Pasolini) alle ultime parole di Basilio³⁷ si compie interamente e in modo emblematico l'itinerario di disillusione dello scrittore corsaro.

33. D. Puccini, *Prefazione*, in P. Calderón de la Barca, *La vita è sogno*, Garzanti, Milano 2003, p. xxv.

34. Casi, cit., p. 134.

35. P. P. Pasolini, *Apologia a Il PCI ai giovani!!*, ora in Id., *Saggi sulla letteratura e sull'arte*, a cura di W. Siti, S. De Laude, Mondadori, Milano 1999, vol. I, p. 1449.

36. Programma televisivo *Terza B. Facciamo l'appello*, cfr. videoteca RAI.TV.it.

37. «Perché di tutti i sogni che hai fatto o farai si può dire che potrebbero essere anche realtà. Ma, quanto a questo degli operai, non c'è dubbio: esso è un sogno, nient'altro che un sogno». Pasolini, *Calderón*, xvi episodio, cit., p. 758.

9. Il diritto alla ragione e i difettosi sillogismi. Argomentazione e testo letterario

di Simona Di Bucci Felicetti

Le opinioni, non i fatti, muovono gli uomini.

Epitteto

Tra la verità assoluta e la non verità c'è posto per la verità da sottoporsi a continua revisione, mercé la tecnica di addurre ragioni pro o contro

Norberto Bobbio¹

9.1. I fondamenti della democrazia

Strofe

E adesso chi più infelice di te?
chi più di te prigioniero
di pene, di spasimi ciechi
nel rovescio della tua vita?
Ah, nobile Edipo, a noi caro,
a cui bastò
un solo immane porto
dove approdasti qual figlio
quale padre e quale sposo,
come mai, come mai,
ti han potuto tollerare in silenzio
per anni, o infelice,
i solchi seminati da tuo padre?

v. 1204

v. 1212

Antistrofe

Ma il tempo che tutto vede
ti ha scoperto tuo malgrado
e condanna le nozze assurde,
dove si confusero a lungo a lungo
generatore e generato.
Ah, figlio di Laio!

v. 1215

1. *Prefazione al Trattato dell'argomentazione* di Chaïm Perelman.

Se non ti avessi mai visto!
 lo ti compiango e singhiozzi
 senza fine escono dalla mia bocca.
 Posso ben dire
 che per te un giorno rinacqui,
 e per te ora chiudo gli occhi per sempre.

v. 1221²

Sono i versi del quarto stasimo dell'*Edipo re*, quando ormai gli eventi precipitano e le responsabilità di Edipo si sono fatte evidenti. I versi degli stasimi venivano cantati prima nella strofe, e poi nell'antistrofe, da 12/15 coreuti che, nella forma più antica, attraversavano a passo di danza l'orchestra (o platea) da est verso ovest e poi, dopo aver girato intorno all'altare di Dioniso, in direzione opposta, da ovest verso est. Più tardi il coro prese posizione in cerchio intorno all'altare e la danza si muoveva ora in un senso ora in quello inverso. La solenne e grave coreografia era importante quanto il contenuto dei versi, che in questo caso sembrano prima compatire Edipo (strofe) e poi esprimere il giudizio di condanna della città (antistrofe): il coro infatti esercitava la funzione di commento, sviluppava il punto di vista cittadino, esprimeva il giudizio e riscriveva la vicenda raccontata dal mito trasferendola dal piano individuale a quello universale e collettivo. Il movimento fisico, di andata e ritorno, il canto delle due strofe a specchio tra loro, la solennità, la dignità e gravità delle movenze di danza arricchivano di senso religioso e atemporale la vicenda. E rappresentavano anche visivamente la dialettica interna allo sviluppo tragico: dove si confrontavano più punti di vista, appunto quello individuale del protagonista e dell'attore e quello universale della città e degli dèi. Nella patria della dialettica e nella forma più tipica dell'arte greca, la tragedia, si celebrava anche in questo gioco di movimenti e di canti contrapposti la sacralità di una civiltà che fonda (e continuamente rifonda) i suoi valori sul pensiero e sul discorso. Quindi, fin dalle sue origini la cultura occidentale ha affidato al testo letterario non solo il compito di rappresentare il mondo, ma anche di discuterlo in un gioco di sguardi incrociati, di alternanze di punti di vista, di conflitti discussi e argomentati. C'è una vocazione della cultura occidentale a dare al "discorso" un ruolo fondamentale nella formazione democratica; tanto più crescono le occasioni di partecipazione, tanto più si sente la difficoltà di un'educazione scolastica che, stretta tra la pratica ancora largamente in uso della lezione frontale e il sospetto culturale che grava da molto tempo sulla retorica come arte dell'inganno, non si cura di attrezzare i nostri studenti al corretto funzionamento del dibattito, del conflitto regolamen-

2. Sofocle, *Edipo re*, traduzione di Franco Ferrari.

tato, della scrittura programmata per persuadere e convincere. Eppure è più di mezzo secolo che il problema è stato portato all'attenzione dalle scuole di neoretorica; e l'attenzione a questo aspetto dell'apprendimento è ormai entrato nei programmi e nelle linee guida degli obiettivi di educazione linguistica e di educazione alla cittadinanza.

9.2. Dalla verità al pressappoco: la svolta argomentativa nel Novecento

Il 1958 rappresenta un anno cruciale per gli studi argomentativi, poiché sono stati pubblicati contemporaneamente due libri, divenuti presto pietre miliari del rinnovato interesse per una dialettica democratica e aggiornata. Ci si riferisce al *Trattato dell'argomentazione. La nuova retorica*³ del filosofo della scienza polacco trapiantato in Belgio (dove fonderà la scuola di Bruxelles) Chaïm Perelman e della sua allieva Lucie Olbrechts-Tyteca, e a *Gli usi dell'argomentazione*⁴ del filosofo del linguaggio inglese Stephen Edelson Toulmin (a lungo professore a Chicago). Il libro di Perelman sarà tradotto e pubblicato in Italia circa dieci anni dopo, con un'ispirata prefazione di Norberto Bobbio, che lo lancia, alla vigilia di importanti rivolgimenti politici, come modello di un'oratoria democratica; quello di Toulmin, sebbene nato dalla stessa ispirazione etica, tradotto nel 1975, resterà confinato nel dibattito dei filosofi e dei linguisti.

Stretti tra la meccanicità del sillogismo, la logica formale, che mira alla dimostrazione della verità e parte da assiomi universalmente accettati, e la retorica della parola e dell'ornato volta alla persuasione e al compiacimento dell'uditorio, sia Perelman che Toulmin, ricorrendo ad Aristotele, cercano nella dialettica degli argomenti la strada per riscattare il terreno dell'opinione e fondare una disciplina delle strutture e delle regole del confronto sui valori.

«Come è possibile ragionare sui valori?» – si chiede Perelman.

Esistono metodi razionalmente accettabili che consentono di preferire il bene al male, la giustizia all'ingiustizia, la democrazia alla dittatura? [...] Si deve [...] pensare che i giudizi di valore primitivi, i principi della morale di qualsiasi comportamento siano puramente irrazionali, espressione delle nostre tradizioni, dei nostri pregiudizi e delle nostre passioni? E che in caso di disaccordo solo la violenza sia in grado di decidere i conflitti e che la ragione del più forte sia la migliore? O non esiste una logica dei giudizi di valore e, in questa ipotesi, come costituirli?⁵

3. Ch. Perelman, L. Olbrechts-Tyteca, *Trattato dell'argomentazione. La nuova retorica*, Einaudi, Torino 1966.

4. S. E. Toulmin, *Gli usi dell'argomentazione*, Rosenberg & Sellier, Torino 1975.

5. Ch. Perelman, *Il dominio retorico. Retorica e argomentazione*, Einaudi, Torino 1981, pp. 4-5.

L'autore si pone il problema di affrancare il discorso e la formazione dell'opinione dalla rigidità del modello formale, che mira ad accertare verità incontrovertibili e si rivolge a un uditorio astratto. La strada seguita da Perelman e da Olbrechts-Tyteca è la riabilitazione della retorica argomentativa, ovvero della dialettica. Vi sono strumenti di ragionamento diversi da quelli studiati nella logica formale e se non si batte questa strada, non si arriverà mai a comporre il conflitto in modo pacifico, attraverso il confronto delle opinioni. Perelman ricorre alla classificazione dei discorsi proposta da Aristotele – giudiziario (il giusto), deliberativo (l'utile), epidittico (il bello)⁶ – attribuendo a quello epidittico un valore nuovo, fondamentale nella regolazione del confronto e del conflitto.

Perelman rivendica all'argomentazione una sua dignità:

- la logica formale si rivolge a un uditorio che presume universale, mentre la logica non formale si rivolge a un *uditorio limitato e variabile*, storicamente e geograficamente circoscritto;
- la logica formale mira a dimostrare verità indiscutibili e parte da assiomi accettati da tutti; l'argomentazione mira solo al *probabile* ed è costretta a negoziare continuamente i fondamenti, persino i valori, i fatti, i *topica* del senso comune;
- la retorica della persuasione serve a convincere, quella dell'argomentazione serve solo a *ragionare* e a negoziare con l'uditorio (presente o virtuale) l'accordo in presenza di un nuovo dato o argomento imprevisto.

Ci sono quindi tre tipologie di discorsi possibili (cfr. tab. 1).

Tabella 1 Caratteri dei discorsi		
Tipologia	Scopo	Campo
Dimostrazione	Accertare la verità	Logica formale scientifica
Persuasione	Convincere	Retorica
Argomentazione	Discutere, confrontare opinioni diverse, negoziarle	Dialettica

Con questa convinzione Perelman e Olbrechts-Tyteca affrontano il problema della fondazione di una neoretorica in funzione argomentativa, e definiscono:

- le caratteristiche dell'*uditorio* (storicamente determinato);
- i tipi di *accordo* che devono essere di volta in volta negoziati con l'uditorio per persuaderlo o convincerlo e che investono i fatti e i valori;

6. *Retorica*, I, 3, 1358b.

- i luoghi del *senso comune* (o *tòpoi*) che funzionano un po' come gli assiomi in logica formale, e sono affermazioni generalissime sulle quali si può prevedere un largo accordo nella società; ma che, a differenza degli assiomi, possono essere contestati;
- gli *argomenti usati dalla tradizione* e reperibili in una vasta e ricchissima enciclopedia della cultura occidentale che attinge ai documenti filosofici e letterari.

Tutti questi elementi, fatti oggetto di un'educazione argomentativa di base, possono orientare i giovani a ragionare su alcune categorie: ad esempio sui luoghi comuni che sembrano accertati e universalmente accettati, ma che possono sempre essere revocati e sospesi. La tabella 2 illustra la tipologia dei luoghi comuni proposta da Perelman.

Tabella 2 Premesse o luoghi comuni	
Luogo	Descrizione
Luoghi della quantità	Ciò che è più frequente, creduto dai più, migliore e più attendibile.
Luoghi della qualità	Ciò che è unico, soggettivo, personale, irripetibile, migliore rispetto al convenzionale e collettivo.
Luoghi dell'ordine	Ciò che viene prima o costituisce la causa, è superiore gerarchicamente a ciò che viene dopo e ne costituisce una conseguenza.
Luoghi dell'esistente	Ciò che ha una forza maggiore rispetto a ciò che è solo <i>possibile</i> .
Luoghi dell'essenza	Ciò che è tipico del genere è superiore a ciò che descrive il genere in modo occasionale ed episodico.
Luoghi della persona	Ciò che è legato alla dignità e all'autonomia è superiore a ciò che invece trascura questi due valori.

Prendiamo come esempio un caso particolare di “accordo con un uditorio” da convincere, tratto dall'atto III, scena V, di *Romeo e Giulietta* di William Shakespeare. Assistiamo a un iniziale disaccordo sui fatti e poi al paradossale rovesciamento delle opinioni, tanto che si può parlare di una doppia persuasione (e quindi di doppia efficacia argomentativa). Il delizioso, quanto drammatico, dialogo che si svolge tra i due giovani alla fine della notte d'amore e davanti all'imminente separazione, vede in conflitto Giulietta, a cui il “fatto” o dato («era l'usignolo e non l'allodola», nunzia del giorno) non appare chiaro, con Romeo, a cui quel canto è invece dolorosamente evidente. È un caso di “disaccordo sui fatti”. Solo quando le “prove” di Giulietta convincono Romeo a restare, ecco che Giulietta cambia repentinamente la sua interpretazione: no, non è l'usignolo notturno, ma l'allodola annunciante il giorno.

In questo caso è l'implicito quello che condiziona l'accordo e il disaccordo: c'è in corso implicitamente una trattativa che riguarda: *a)* la valutazione del pericolo che corre Romeo (vivere/morire), conseguenza immediata dell'interpretazione del fatto (canto dell'allodola o dell'usignolo?); *b)* il valore da attribuire a quel pericolo (è meglio vivere lontani da Giulietta o morire vicini a Giulietta?). Romeo non cambia la sua valutazione del pericolo, ma gli attribuisce un valore inferiore rispetto all'amore di Giulietta e quindi è disposto a restare (e morire), fingendosi persuaso del fatto che stia cantando ancora l'uccellino della tenebra. Avendo Romeo cambiato il suo giudizio di valore (*b*), Giulietta può cambiare la sua valutazione dei fatti e la valutazione del pericolo (*a*).

Un'esercitazione che voglia affrontare il dialogo dal punto di vista argomentativo sarà indirizzata a cogliere l'*efficacia persuasiva* degli argomenti, i *fatti* e la loro valutazione discorde, i valori, gli aspetti del *senso comune* (meglio vivere o morire?), ma soprattutto gli *impliciti soggiacenti*, il non detto che è il vero motore delle parole e delle convinzioni dei due amanti. Si potrà far affiorare la struttura dilemmatica del testo (allodola/usignolo; giorno/notte; pericolo/non pericolo; vita/morte ecc.). Emergerà da un testo tanto amato e amabile la verifica che gli stessi dati del reale possono essere sottoposti a interpretazioni soggettive.

Un percorso del genere non pregiudica la bellezza della lettura e dell'analisi stilistica del testo, piuttosto, il gioco degli indizi, la logica delle prove, l'argomentazione fine ed elegante di entrambi i protagonisti aggiungono spessore al testo e attribuiscono ai due amanti quel gusto di corte in cui è fiorita la loro cultura e la loro lingua. Non si tratta solo di due giovinetti travolti dal primo amore, ma di due raffinati giovani di corte, cresciuti a buone letture e abituati all'elegante conversazione, che si confrontano in questa inedita esperienza d'amore anche con la seduzione della loro distinzione stilistica e retorica. Giulietta seduce Romeo non solo con la sua bellezza, ma anche con la finezza del suo argomentare.

Se Shakespeare fornisce un repertorio inesauribile allo studio del ragionamento logico e sottile fino alla capziosità (cfr. il famoso confronto dei discorsi di Bruto e Antonio nel *Giulio Cesare*), anche da molte novelle di Boccaccio si può ricavare analoga soddisfazione. Ne è un modello esemplare il duello discorsivo tra Tancredi e Ghismunda (*Decameron*, IV, 1): le ragioni della natura e dell'amore sostenute dalla figlia vincono decisamente la partita e umiliano l'orgoglio di casta (e l'implicita gelosia) del padre. Ma, efficaci dal punto di vista argomentativo (convinzione), poiché il padre riconosce la qualità della figlia, rimangono inefficaci dal punto di vista pragmatico (persuasione), perché Tancredi non compie le azioni conseguenti e non impedisce la tragedia, che

ormai apparirà anche ai suoi occhi un inutile sperpero⁷. Ancora più allettante può rivelarsi lo studio argomentativo della novella dei silenzi e dei segreti, quella di Lisabetta da Messina (*Decameron*, iv, 5), tutta giocata sulla mimica, la prossemica e il fare dei personaggi: un esempio di quando il “fare” diventa “dire”, di vero procedimento indiziario condotto sul filo della sola *actio* e capace di una forza argomentativa che è anche persuasiva.

Tutta l'ultima parte del *Trattato* di Perelman costituisce un vasto e organizzato archivio degli argomenti usati dalla tradizione⁸ della cultura occidentale, attingendo in misura massima a documenti filosofici e letterari. E così si va dai *contes philosophiques* a Marcel Proust, da Boccaccio e Geoffrey Chaucer a Lewis Carroll e a Samuel Beckett, da Sofocle e Seneca a Molière e Mirabeau; e via dicendo. Lo scrittore antico d'altra parte è sempre cresciuto nelle scuole di retorica e ha sempre avuto familiarità, curiosità e attenzione per le tecniche discorsive e i loro generi. La letteratura, maestra della formulazione di ipotesi, rappresenta mondi reali e mondi possibili e, tra le sue tante *mimèsi*, cattura e riproduce tutti i discorsi reali ed eventuali, pronunciati e immaginati, sognati nel delirio o progettati nella ragione, usando ora il procedimento deduttivo, ora quello induttivo e ora, come attestano gli studiosi di semiotica⁹, anticipando perfino quello abduttivo.

Su questo terreno la nuova retorica e la letteratura si trovano sorprendentemente alleate, se scopo dell'argomentazione non è l'indagine del certo, ma la corretta fondazione dell'opinabile, del sempre rivedibile e revocabile, dello studio dell'implicito¹⁰ e del paradossale.

Vittime di un'idea alta di una verità, nobile quanto rara, finiamo per non cercare nemmeno una teoria dell'opinabile. Inseguendo l'ideale dell'esattezza rischiamo di perdere di vista lo sterminato territorio del pressappoco, in cui pure viviamo e respiriamo, pen-

7. Un'analisi argomentativa della novella del *Decameron* (IV, 1), si trova in Margherita Callegarini, *Persuasione e retorica. Il potere della parola. L'argomentazione nei testi letterari*, in O. Di Bucci Felicetti, *La centralità del testo e la didattica. Progetto Educazione linguistica e letteraria in un'ottica plurilingue*, in http://risorsedocentipon.indire.it/offerta_formativa/c/index.php?action=copertina&lms_id=546.

8. Perelman e Olbrechts-Tyteca nella seconda parte del *Trattato* assemblano una vasta congerie degli argomenti usati nella tradizione letteraria e filosofica e li raggruppano secondo questa distinzione: a) argomenti quasi logici: sono quelli che mimano la logica formale della dimostrazione e pretendono di avere una certa forza di convinzione, in quanto si presentano confrontabili a ragionamenti formali, logici o matematici. Ricorrono a legami di contraddizione e incompatibilità, identità totale o parziale, parte/tutto, uguaglianza e differenza, frequenza; b) argomenti fondati sul reale: sono argomenti che si fondano sulla connessione accettata tra alcuni elementi della realtà e dipendono da legami di *successione* e *coesistenza* (ad es. cause/conseguenze, persona/atto ecc.); c) argomenti che fondano la struttura del reale, tipici del discorso induttivo (modello, esempio ecc.): a questa tipologia appartengono gli argomenti fondati sull'analogia e la metafora.

9. U. Eco, Th. A. Sebeok (a cura di), *Il segno dei tre. Holmes, Dupin, Peirce*, Bompiani, Milano 2003.

10. Sulla conoscenza implicita e del suo rapporto con quella esplicita ha scritto un saggio illuminante, molto utile anche dal punto di vista della riflessione pedagogica e didattica, M. Polanyi, *La conoscenza inespresa* [1966], Armando, Roma 1979.

siamo e discutiamo [...]. Argomentare è il solo modo per inoltrarsi in questo regno del più e del meno, è il solo modo per cercare una piattaforma comune, una qualche verità, una ragionevole condivisione¹¹.

Se quello che scrive il gruppo di ricercatori raccolto intorno ad Adelino Cattani, professore di teoria dell'argomentazione a Padova, e promotore di un vivace progetto di educazione al dibattito, è la coltivazione di questo territorio, dobbiamo riconoscere che il metodo argomentativo è in atto in molti scrittori, come Fëdor Dostoevskij o Luigi Pirandello o ancora come Carlo Emilio Gadda, il cui detective in *Quer pasticciaccio brutto de Via Merulana* non fa altro che formulare cesellate ipotesi, approdare in salita a faticose verità per cadere a picco regolarmente nelle successive smentite.

9.3. L'argomentazione, regina delle competenze?

Il testo letterario, quindi, come luogo privilegiato di un'educazione alla complessità¹², deve e può essere indagato nei casi opportuni con gli strumenti della retorica dell'argomentazione al duplice scopo di cogliere la struttura e la regia profonda del testo e di ricavarne dei modelli da imitare al momento della produzione (scritta o orale) e messa a punto di un proprio testo argomentativo. Tanto più se lo scopo ultimo dell'educazione nel nostro tempo si presenta come appare a Howard Gardner, che con disarmante semplicità afferma:

Quello che voglio per i ragazzini che hanno frequentato la scuola dalle elementari alle superiori è che abbiano acquisito il senso di quello che la loro società pensa sia vero, bello e bene; falso, brutto e male; che sappiano riflettere su tutto questo e poi agire secondo le loro convinzioni¹³.

Del ruolo centrale dell'argomentazione in chiave ora di formazione linguistica di alto livello¹⁴ ora di competenza trasversale rendono conto sia i documenti ministeriali che gli aspetti di comprensione della lettura messi a punto dall'OCSE PISA come dall'INVALSI. Particolarmente efficace è l'elaborazione di Dario Corno e di Luca Serianni per quanto riguarda la competenza argomen-

11. A. Cattani et al. (a cura di), *Introduzione*, in Id., *La svolta argomentativa*, Loffredo University Press, Casoria (NA) 2009, pp. 16-17.

12. G. Bocchi, M. Ceruti (a cura di), *La sfida della complessità*, Bruno Mondadori, Milano 2007.

13. *Il vero, il bello, il bene: le basi dell'educazione di tutti gli esseri umani. Una conversazione con Howard Gardner, Introduzione di John Brockman*, in <http://ospitiweb.indire.it/adi/Saperi/Gard1.htm>.

14. In questa direzione si sono distinti i lavori di Bice Mortara Garavelli (*Manuale di retorica*, Bompiani, Milano 2000) e l'antologia curata da Adriano Colombo, *I pro e i contro. Teoria e didattica dei testi argomentativi*, La Nuova Italia, Firenze 1992.

tativa nei testi scritti. Entrambi i linguisti hanno esaminato i risultati di una ricerca campionaria sulle prime prove dell'esame di Stato per concluderne:

La capacità di argomentare costituisce il livello più complesso e raffinato nella scrittura di un testo. La competenza di scrittura, usando la parola "competenza" con le dovute cautele, si risolve in argomentazione quando lo scrivente riesce ad armonizzare in una linea saldamente unitaria conoscenze a favore di una tesi che dovrebbe presentare nel corso del suo testo. La capacità di argomentare è dunque riscontrabile in facoltà propriamente cognitive di cui la principale è la capacità "ideativa" predisposta nel reperire, valutare, organizzare ed elaborare le "idee" che si presentano nel testo [Corno]¹⁵.

Si sa bene che quel che pregiudica il successo scolastico nell'italiano scritto è un insieme più complesso e meno facilmente rimediabile: scarsa capacità di organizzazione e gerarchizzazione delle idee, tecniche di argomentazione di volta in volta elementari o fallaci, modesta padronanza del lessico astratto o comunque di quello che esula dal patrimonio abitualmente impiegato nell'oralità quotidiana. [...] Quali sono le aree di maggiore sofferenza? Sono due, di rango molto diverso: l'interpunzione e la competenza ideativa [Seriani]¹⁶.

9.4. Un quadro di riferimento per il futuro: la prova INVALSI alla fine del secondo ciclo di istruzione

Tra le priorità strategiche dell'INVALSI per il triennio 2012-15 c'è «lo svolgimento nelle classi quinte della scuola secondaria di secondo grado di prove distinte per i diversi percorsi del secondo ciclo di istruzione e a carattere censuario, per la rilevazione degli apprendimenti in Italiano e Matematica»¹⁷. A questo proposito è stato elaborato da un gruppo di esperti, guidati da Daniela Bertocchi, un *Quadro di riferimento della prova di Italiano*¹⁸, vero "documento di lavoro" presentato all'INVALSI a Frascati, il 4 aprile 2013 e proposto alla discussione degli esperti e degli insegnanti che sono chiamati esplicitamente a interagire e avanzare proposte di integrazione e modifica per quanto riguarda l'impostazione culturale di fondo, la scelta di verificare solo le competenze di lettura e di riflessione sulla

15. D. Corno, *Contributo n. 3. Argomentazione e scrittura. Cenni per un'analisi dei dati di valutazione*, in AA.VV., *Esame di Stato conclusivo dei percorsi di istruzione secondaria superiore. Rilevazione degli apprendimenti. Prove scritte di Italiano e Matematica, a.s. 2008-2009. Prime analisi. Prova di Italiano*, INVALSI, in http://www.invalsi.it/download/rapporti/es2_0809/Rapporto-italiano-finale.pdf.

16. L. Seriani, *Quali sono i punti dolenti dell'italiano scritto a scuola?*, in AA.VV., *Esame di Stato conclusivo dei percorsi di istruzione secondaria superiore. Valutazione dei livelli di apprendimento. Prove scritte di Italiano a.s. 2009-2010. Rilevazione degli errori più diffusi nella padronanza della lingua italiana nella prima prova di italiano*, INVALSI, marzo 2012, in http://www.invalsi.it/download/rapporti/es2_0312/RAPPORTO_ITALIANO_prove_2010.pdf.

17. Direttiva ministeriale n. 85 del 12 novembre 2012 in applicazione dell'art. 1, comma 5, della legge n. 176 del 25 ottobre 2007.

18. Cfr. http://www.invalsi.it/snpvn2013/documenti/QDR/QdR_Italiano_V_superiore.pdf.

lingua, la struttura articolata della prova. Questo quadro di riferimento si pone in stretta continuità con quello già elaborato e utilizzato fino alla conclusione dell'obbligo (secondaria di primo e secondo grado), dal quale si distingue per:

- la maggiore complessità degli *scopi* e dei *testi*: si propongono testi di maggiore complessità e di ogni tipologia, che richiedono anche conoscenze “accademiche”, ovvero legate all'analisi specifica di quel genere o stile o registro ecc. Per questo le domande devono essere presentate con un coefficiente di *complessità*. Si conserva la distinzione tra formati: continui, non continui, misti;
- la presenza fissa del *testo letterario* nelle due parti della prova: sono proposti un testo letterario del Novecento nella parte comune e un testo letterario nella parte di indirizzo (che quindi può anche non essere del Novecento);
- la distinzione tra una *parte comune* e una di *indirizzo*: un tronco comune che costituisce il 60% della prova e un tronco specifico per i licei, gli istituti tecnici e i professionali (tre articolazioni);
- la maggiore articolazione nella tipologia dei *quesiti*: la più grande novità è costituita dall'introduzione di quesiti a risposta chiusa in forma anche di *cloze* (completamento) a scelta multipla e dall'incremento dei quesiti a risposta aperta univoca e articolata per valutare il testo o per provocare compiti di riscrittura.

La tabella 3 illustra questa maggiore complessità di scopi.

La proposta dell'INVALSI si concentra sull'aspetto pragmatico-testuale della prova, sottolineando l'importanza dell'inferenza, la necessità di approfondire l'aspetto valutativo dei testi e della lingua, e introducendo all'interno di una prova di lettura quesiti indirizzati a produrre testi personali sotto forma di riscrittura. Alcuni obiettivi dei quesiti per la prova INVALSI sono simili a quelli che vengono richiesti allo studente nella Prima prova di italiano tipologia A e B (analisi e valutazione del testo letterario; saggio breve o articolo di giornale a partire da più testi a confronto). Esplicitamente riferiti a una competenza argomentativa sono gli aspetti 2, 3 e 7, che chiedono di dedurre, correggere e addirittura smascherare informazioni o ragionamenti tendenziosi attraverso la valutazione dell'attendibilità delle fonti. Un'importante novità che viene introdotta e avrà interessanti conseguenze è la proposta di esaminare fonti presenti sul web, su cui si richiede un esercizio di valutazione fin qui inedito e per il quale gli insegnanti non posseggono ancora orientamento e disciplina certa. Alcuni esempi già realizzati di prove del genere si possono vedere nel libro *Le competenze di lettura nel triennio* di Simona Di Bucci e Bruno Torregiani¹⁹, in cui vengono sottoposti a questo tipo di esame anche testi letterari canonici nella nostra tradizione, testi argomentativi e testi misti. Alcuni modelli di ana-

19. Loescher, Torino 2013.

Tabella 3 Confronto tra aspetti e compiti nella secondaria superiore

Compiti comuni nella secondaria superiore: 2ª e 5ª classe	Compiti specifici nella secondaria superiore: 5ª classe
1) Comprendere il significato, letterale e figurato, di parole ed espressioni e riconoscere le relazioni tra parole	Dedurre dal contesto il significato possibile di una parola o un'espressione sconosciuta (ad es. neologismo, termine in lingua straniera, termine di un lessico specifico)
2) Individuare informazioni date esplicitamente nel testo	Completare, confermare o correggere informazioni servendosi di due testi differenti sul medesimo tema
3) Fare un'inferenza diretta, ricavando un'informazione implicita da una o più informazioni date nel testo e/o tratte dall'enciclopedia personale	Dedurre dalla fonte di un testo (citazione bibliografica) elementi che permettono di capire il genere dell'opera da cui è stato tratto oppure il contesto in cui è stato scritto
4)Cogliere le relazioni di coesione (organizzazione logica entro e oltre la frase) e coerenza testuale.	Identificare il riferimento di una anafora o di catene anaforiche; riconoscere il significato e la funzione dei connettivi frasali e testuali; riconoscere il significato e la funzione dei segni d'interpunzione; riconoscere i rapporti tra frasi o porzioni di testo; esplicitare una frase implicita.
5a) Ricostruire il significato di una parte più o meno estesa del testo, integrando più informazioni e concetti anche formulando inferenze complesse	Cogliere le proprietà di un oggetto o di un fenomeno; ricostruire il tempo e lo spazio di un evento, le fasi di un processo
5b) Ricostruire il significato globale del testo, integrando più informazioni e concetti anche formulando inferenze complesse	Identificare le diverse parti di un copione teatrale (didascalie, battute ecc.)
6) Sviluppare un'interpretazione del testo, a partire dal suo contenuto e/o dalla sua forma, andando al di là di una comprensione letterale	Identificare l'effetto che l'autore ha voluto ottenere mediante l'uso di una figura retorica o di una tecnica stilistica o di un artificio grafico
7) Riflettere sul testo e valutarne il contenuto e/o la forma alla luce delle conoscenze ed esperienze personali.	Individuare eventuali casi in cui la presentazione di fatti o ragionamenti è tendenziosa. Valutare la maggiore o minore affidabilità di testi diversi su uno stesso tema (in particolare tratti da diversi siti web)

lisi argomentativa sono indicati in Machiavelli e Galileo per rivendicare alla letteratura un ruolo centrale anche nella formazione di questa competenza²⁰.

20. Sul rapporto tra testo letterario e argomentazione cfr. L. Neri, *I campi della retorica. Letteratura, argomentazione, discorso*, Carocci, Roma 2011.

9.5. Sensate esperienze

La prova INVALSI è e rimane comunque una prova di accertamento della competenza di lettura e non può fare da sola il salto necessario verso una vera e propria educazione alla razionalità, che si articola in più aspetti e richiede la conquista di abilità diverse, a volte in progressione propedeutica e a volte intrecciate:

- 1) comprensione profonda di testi argomentativi con riconoscimento degli impliciti e delle inferenze, e ricostruzione del modello discorsivo prescelto: si può applicare a testi letterari, dichiaratamente persuasivi, giornalistici;
- 2) produzione di testi argomentativi scritti: dalle semplici e parziali riscritture alle imitazioni fino all'elaborazione personale di testi su tesi date con preventiva raccolta dei "dati", individuazione dei luoghi comuni, progettazione e scelta delle "prove" o argomenti – e fin qui l'*inventio* –, della loro connessione od ordine (o *dispositio*) delle strategie discorsive, del lessico adeguato e pertinente e degli *effetti* da impiegare per la persuasione²¹;
- 3) progettazione e produzione di testi argomentativi orali per il monologo (anche la presentazione di una tesi personale, l'interpretazione di un testo o di un fatto storico o letterario o di grande interesse umano) oppure per il dialogo e il dibattito (scelta del tema, uditorio, strategie discorsive, delle tecniche di memorizzazione, di strumenti suggestivi, effetti retorici ed emotivi, uso di illustrazioni multimediali studio anche dell'*actio*).

Tutte e tre queste fasi della formazione argomentativa (comprensione, produzione di testi per la scrittura e produzione di discorsi per il monologo o il dibattito) per essere più efficaci devono avvenire quanto più possibile in un clima di "didattica del compito reale", in un ambiente "laboratoriale" e in una condizione condivisa di *cooperative learning*. Lo spazio del ragionamento è di per sé uno spazio dialogico, interpersonale, sociale, e quindi intrinsecamente dialettico-argomentativo e va esercitato nella controversia. È fondamentale che la questione sollevata sia *realmente controversa*, il problema posto sia autentico e mobiliti sentimenti e partecipazione, sia possibile dare più di una risposta, autorizzando un autentico confronto di posizioni, o sia possibile assumere una decisione piuttosto che un'altra. Molti generi scolastici richiedono già di per sé una matura capacità di argomentare: dalle analisi sui testi alla

21. Sull'argomentazione in rapporto alla produzione di testi scritti c'è il ricchissimo contributo di Carmen Dell'Aversano e in particolare il repertorio con ambizioni modellizzanti presenti in C. Dell'Aversano, A. Grilli, *La scrittura argomentativa. Dal saggio breve alla tesi di dottorato*, Le Monnier Università, Firenze 2005. Scopi di descrizione generale e di costruzione di una completa grammatica argomentativa, che comprenda anche un'efficace educazione alla scrittura, animano il libro di Vincenzo Lo Cascio, *Persuadere e convincere oggi. Nuovo manuale dell'argomentazione*, Academia Universa Press, Firenze-Milano 2009.

formulazione di giudizi argomentati di valutazione logica o estetica alla preparazione delle famigerate “tesine”; vi si possono affiancare molte altre occasioni di applicazione scritta e orale di un curriculum del genere.

Ma la discussione sul punto di vista (non in senso narratologico) trova un terreno favorevole proprio nella letteratura, dove ad esempio quel romanzo che Michail Bachtin ha definito dialogico e polifonico nella sua scrittura ingloba logiche e punti di vista divergenti convocando anche il lettore a interrogarsi continuamente e a continuamente mettere in discussione le raggiunte convinzioni, rinunciando quasi programmaticamente alla compiutezza²². In questa direzione di maggiore complessità e di superamento della dimensione linguistica nel curriculum razionale-argomentativo si muovono alcune esperienze didattiche recenti di grande interesse:

- il progetto Palestra di Botta e Risposta²³, promosso dal professore Cattani di Teoria dell'argomentazione all'Università di Padova, nelle scuole superiori del Veneto;
- il progetto Educazione alla Razionalità promosso da Paolo Gentilini, assistito dall'Università e sperimentato per alcuni anni come ricerca-azione trasversale e pluridisciplinare in varie scuole della Liguria²⁴.

22. M. Bachtin, *Dostoevskij. Poetica e stilistica* [1929], Einaudi, Torino 1968.

23. Progetto di formazione al dibattito che l'Università di Padova propone dal 2006. Collegato al corso di Teoria dell'argomentazione, attivato dal 2001 nella Facoltà di Scienze della formazione, e tenuto dal professore Cattani, il progetto si propone di introdurre nelle scuole la metodologia del “dibattito regolamentato”. Il progetto Palestra di Botta e Risposta si attua in forma di torneo destinato agli istituti di istruzione secondaria di secondo grado. Da settembre 2011 si è proposto anche per istituti di istruzione secondaria di primo grado e in lingua inglese. Cfr. <http://www.educazione.unipd.it/bottaerisposta> e AA.VV. (a cura di), *L'argomentazione nella scuola*, capitolo v, in Cattani et al. (a cura di), *La svolta argomentativa*, cit.

24. Educazione alla Razionalità è un progetto di ricerca e formazione, attivato a partire dal 1999, con l'intento di definire una proposta critica e strutturata sulla competenza razionale come obiettivo intrinseco ai saperi e alle discipline nella scuola secondaria superiore. Ne sono stati responsabili per l'IRRE (Istituti regionali ricerca educativa) Liguria il professore Paolo Gentilini (matematica) e la professoressa Giuseppina Manildo (area lettura). L'attività del progetto si è svolta secondo queste fasi: 1) 1999-2002: definizione della *competenza razionale* e pubblicazione dei *Protocolli sull'Educazione alla Razionalità nella Scuola Superiore*, I e II [si riferisce alle due annualità di sperimentazione, N.d.A.]; 2) 2003-2004: didattica dell'*argomentazione*; 3) 2005-2007: applicazione delle ricerche sulla competenza razionale alle problematiche rilevate da OCSE PISA; 4) 2007-2008, 2008-2009: *Laboratorio di Logica per la Scuola Superiore*: definizione di un possibile curriculum di Logica. La ricerca si è proposta il rafforzamento della didattica disciplinare e transdisciplinare dei saperi di base (Italiano, Matematica, Scienze) per migliorare le competenze degli studenti e sviluppare la capacità di ragionamento e quella logico-argomentativa, intesa come trasversale per l'apprendimento e considerata indispensabile per l'inclusione sociale e il pieno esercizio della cittadinanza attiva.

L'esperienza di 14 scuole della provincia di Genova sotto il coordinamento di IRRE Liguria e del Liceo scientifico “G. D. Cassini” di Genova è documentata in P. Gentilini, G. Manildo, S. Fuso, *Competenza razionale e didattica dei saperi di base*, FrancoAngeli, Milano 2007; in P. Gentilini, *Logica 2011. Educazione alla razionalità, all'argomentazione, alla logica. Curriculum trasversale di logica. Per il biennio delle Scuole superiori*, DPSONLINE, Genova 2011; e in IRRSAE (Istituti di ricerca regionali, di sperimentazione

In entrambi i casi il problema della ricostruzione di una razionalità ordinata e coerente è stato iscritto nell'orizzonte degli obiettivi di cittadinanza. Il progetto di Cattani cura la sola dimensione orale dell'argomentazione (o di scrittura destinata alla performance) e ha come obiettivo una serie di tornei su argomenti controversi di grande interesse comune²⁵ (ad es.: è giusto riservare quote di genere per favorire le pari opportunità?), che richiedono improvvisazione e adattamento progressivo delle squadre contendenti allo sviluppo del dibattito; mentre quello dell'IRRE Liguria mira a una diagnosi e una ricerca metodologica più ambiziose, utili sia per le discipline scientifiche che per quelle linguistico-letterarie.

È la riflessione cognitivista che permette al progetto Educazione alla Razionalità di trascendere l'assetto disciplinare. Combinando la ricerca cognitivista e gli studi di didattica della logica argomentativa con i risultati di una rilevazione campionaria fatta nelle scuole che hanno sperimentato il progetto, Gentilini giunge alla conclusione che la crisi di logica e razionalità cui assistiamo nella scuola non dipenda dall'incompletezza della formazione linguistica (o non solo), ma da una mutazione profonda in atto. Siamo di fronte a un soggetto cognitivo nuovo nei nostri adolescenti che sfugge alla tradizionale compattezza dei procedimenti logico-deduttivi. Secondo Gentilini – ma è quanto diciamo e constatiamo tutti i giorni – il diffondersi sempre più alto della virtualità confonde il campo e mistifica l'esperienza del reale. I ragazzi assistono a un gran numero di fatti reali, ma li consumano in modo virtuale in un assemblaggio affabulatorio più che logico/causale/temporale. La distinzione tra realtà e virtualità diventa sempre più incerta. Si pensi, ad esempio, alla visita virtuale a un sito archeologico o a un museo che le applicazioni da tablet rendono sempre più diffuse: è difficile dire se si tratta di un'esperienza reale o di un'esperienza mediata. La condizione dei nostri studenti è quindi più complessa di un deficit di formazione linguistica. Le abilità in dismissione sono sì grammaticali e semantiche (lessico specifico, padronanza dei connettivi ecc.), ma non possono disgiungersi da abilità più profonde e di difficile collocazione disciplinare: comprensione degli impliciti ed elaborazione delle inferenze:

La crisi della competenza inferenziale è patente: viene perso il senso del diverso ruolo di premesse e conclusione in un'inferenza²⁶.

e aggiornamento educativi), poi IRRE Liguria, *Quaderni di didattica e ricerca formativa. Educazione alla razionalità*, DPS, Genova 2011.

25. È il modello della "controversia" delle antiche scuole di retorica.

26. P. Gentilini, *Alla ricerca della Competenza Logica: considerazioni cognitive, proposte didattiche*, in <http://www.gentilini.ge.it/Articolo%20Gentilini%20Atti%201.pdf>.

La logica inferenziale oggi non conta più su abilità meccaniche e su processi logico-causali-temporali pacificamente accettati, ma si presenta come un'attività cognitiva complessa, molto più disturbata e confusa:

Oggi, a livello cognitivo, fare la valutazione della verità di un'affermazione, non vuol dire solo fare opportune connessioni fra linguaggio e mondo, *vuol dire innanzitutto formulare ipotesi*. In sostanza, i mondi per l'interpretazione semantica *non sono dati*, vanno ipotizzati. Sono quindi molti mondi (possibili), non un solo mondo²⁷.

La tabella 4, utilizzata dagli insegnanti aderenti al progetto dell'IRRE Liguria, e utile anche per altre applicazioni, riassume le sottocompetenze individuate da Gentilini e necessarie per lo sviluppo della logica argomentativa.

Tabella 4 La competenza logica elementare e i suoi rapporti con il senso comune	
Competenze	Sottocompetenze
Competenza inferenziale e simbolica di base	Capacità logico-linguistica e logico-simbolica
	Riconoscimento dell'inferenza: saper riconoscere, in un discorso naturale argomentativo, la presenza di inferenze e la loro struttura, padroneggiando in particolare la distinzione fra premesse e conclusione.
	Produzione dell'inferenza: 1) saper produrre discorsi con la struttura di un'inferenza; 2) di fronte a un problema posto, o a un'affermazione da giustificare, saper fare delle assunzioni pertinenti per impostare la risoluzione o fondare la giustificazione; 3) in generale, saper scegliere gli assiomi (ipotesi) di un'argomentazione che si intende produrre rispettando il ruolo degli assiomi nello sviluppo del discorso.
Competenza semantica	Possedere una competenza semantica elementare, e quindi padroneggiare il significato dei connettivi logici classici.
	Dato un enunciato in linguaggio naturale, saper produrre giudizi di verità ipotetici, ossia: in linea di principio, saper descrivere contesti possibili fra loro diversi, in cui l'enunciato risulta vero o in cui l'enunciato risulta falso.
Padronanza della relazione di conseguenza logica per argomenti in linguaggio naturale	Saper riconoscere o confutare la relazione di conseguenza logica all'interno di semplici argomentazioni in linguaggio naturale.
	Avere una consapevolezza dichiarativa della nozione generale di "conseguenza logica" applicata a enunciati in linguaggio naturale, in termini di mondi possibili e di verità.

27. *Ibid.*

Come si vede nella tabella 4, il modello di Gentilini lavora sia sul piano della comprensione/interpretazione sia su quello della produzione: che rappresenta il momento più difficile del saper fare *della* e *con* la lingua. Gentilini, insistendo sulle *competenze inferenziali* e su quelle *simboliche*, traccia un ruolo importante all'insegnamento della letteratura, particolarmente adatta a favorire la formulazione delle ipotesi e l'immaginazione di mondi possibili.

Riassumendo, lo studio del testo letterario e il processo interpretativo a cui nella scuola si dedica uno spazio sostanzioso e istituzionale sono insostituibili per:

- il riconoscimento del non detto, dell'implicito, dei "buchi" neri del testo;
- la decodifica del processo inferenziale;
- la produzione di testi adatti alla discussione della qualità e del valore di un testo;
- il processo di simbolizzazione e di formulazione di ipotesi.

Valga per tutti l'analisi del non detto in alcune opere letterarie che Francesco Orlando ha condotto con strumenti retorici e psicoanalitici insieme²⁸. O l'indagine sulla retorica nel discorso scientifico di Galilei, come l'ha studiata Maurice Finocchiaro nel suo *Galileo and the Art of Reasoning*²⁹: gli epistemologi oggi riscontrano nel *Dialogo* una via particolare, letteraria e argomentativa, verso la dimostrazione scientifica, che Galilei ha ricavato e adattato dalla sua formazione letteraria.

9.6. Un'antologia ideale per l'argomentazione

Da quanto si è detto finora emerge la necessità/opportunità di utilizzare con un punto di vista argomentativo molta parte della nostra tradizione letteraria. Non si tratta di usare solo il testo letterario nella sua accezione più tradizionale, ma è necessario far posto in questo processo educativo, che abbiamo riconosciuto come cognitivo, anche a testi giornalistici (quelli raccomandati da Serianni³⁰) e ai testi grafici e misti che richiedono un delicato compito di simbolizzazione (uno dei formati presenti nel Quadro di riferimento INVALSI)³¹. In effetti il corredo illustrativo dei libri di testo, l'uso delle LIM, le aule multi-

28. F. Orlando, *Due letture freudiane. Fedra e il Misanthropo*, Einaudi, Torino 1980.

29. M. Finocchiaro, *Galileo and the art of reasoning: rhetorical foundations of logic and scientific method*, in "Boston Studies in the Philosophy and History of Science", 61, Springer New York 1980.

30. L. Serianni, *Leggere, scrivere, argomentare. Prove ragionate di scrittura*, in "I Robinson. Letture", Laterza, Roma-Bari 2013.

31. Per analisi concrete di testi giornalistici e di testi misti scelti opportunamente per i tre anni di secondaria superiore di secondo grado, cfr. Di Bucci Felicetti, Torregiani, *Le competenze di lettura nel triennio*, cit.

mediali mettono in condizione di mescolare il linguaggio verbale con quello iconico e grafico. Il passaggio da una sintesi grafica, da una mappa, da una tabella all'illustrazione verbale e viceversa è una pratica didattica sempre più diffusa a scuola; in molti casi però il percorso della traduzione intersemiotica resta occasionale e, non sapendo bene che cosa farne, non diventa oggetto di valutazione come una lingua a parte, extrascolastica, che resta aliena e non trova un ambito disciplinare dedicato. Eppure non è da poco tempo che gli studi sulle intelligenze multiple³² e gli *stili cognitivi*³³ hanno chiarito quanto sia necessario per un efficace lavoro didattico comprendere con quali "disposizioni" mentali lo studente si accinga a elaborare le conoscenze che gli vengono proposte dalla scuola; e quanto sia importante, specie negli ultimi anni di scuola, senza mortificare l'indole personale, incoraggiare e sostenere i diversi passaggi da un modello a un altro.

Se tutto questo non ha direttamente a che fare con la letteratura, coinvolge però nel suo complesso lo statuto disciplinare; è all'insegnante di lingua e letteratura che viene affidato il compito di provvedere allo sviluppo della competenza di scrittura e di elaborazione orale delle conoscenze e delle opinioni e a questo scopo di servirsi di tutti i codici, verbali e non. Probabilmente va ripensata la relazione tra lingua e letteratura e tra italiano e le altre discipline, introducendo maggiori complicità e più sistematici scambi e integrazioni. In questa direzione, intanto, un contributo può venire nell'individuazione di una possibile antologia letteraria, che si proponga anche come luogo di maturazione e di formazione della scrittura e del discorso argomentati. Vi compariranno:

- 1) testi della nostra tradizione letteraria nati con dichiarato scopo argomentativo (persuadere/convincere). Naturalmente in questo settore troviamo tutta la trattatistica, ma soprattutto quegli autori canonici che non vengono quasi mai esplorati come modelli di ragionamento e di argomentazione. E si va da Machiavelli a Galileo, Vico, Beccaria, Verri, Leopardi³⁴;

32. H. Gardner, *Formae mentis. Saggio sulla pluralità dell'intelligenza* [1983], Feltrinelli, Milano 1987. Per il nostro discorso è molto importante anche dello stesso autore *Cambiare idee. L'arte e la scienza della persuasione*, Feltrinelli, Milano 2005.

33. Gli studi sugli stili cognitivi discendono direttamente da quelli di Gardner sulle intelligenze multiple. Per l'argomento specifico cfr. A. Cadamuro, *Stili cognitivi e apprendimento. Da quello che pensi a come lo pensi*, Carocci, Roma 2012. Molto ampio è anche il lavoro di divulgazione e proposta didattica realizzato dal professore Luciano Mariani: cfr. *Saper apprendere. Atteggiamenti, motivazioni, stili e strategie per insegnare a imparare*, Libreriauniversitaria.it, Limena (PD) 2010.

34. Alcuni esempi si possono già individuare: cfr. L. Neri, *La responsabilità della prosa. Retorica e argomentazione nelle "Operette morali" di Leopardi*, Led Edizioni Universitarie, Milano 2008. A tale proposito si rimanda anche alle analisi di testi argomentativi in Di Bucci Felicetti, Torregiani, *Le competenze di lettura nel triennio*, cit., in cui si è cercato di affrontare la lettura del testo anche come stimolo alla scrittura argomentata.

- 2) testi narrativi o drammaturgici italiani fondati sul dialogo e sull'elaborazione di discorsi a confronto, come succede in molte novelle di Boccaccio;
- 3) testi della letteratura giornalistica, che conta tra i nostri scrittori del xx secolo modelli altissimi come Pier Paolo Pasolini, Leonardo Sciascia, Italo Calvino, Alberto Moravia, Dino Buzzati;
- 4) testi di alcuni scrittori contemporanei che sono insieme a buon diritto giornalisti e scrittori, tanto che non si può distinguere dove arrivi una maniera o l'altra: come, per citarne solo alcuni, Claudio Magris, Umberto Eco, Guido Ceronetti;
- 5) prelievi da romanzi, novelle e testi teatrali italiani dell'Ottocento e Novecento a vocazione polifonica e filosofica. E qui ci imbattemmo inevitabilmente almeno in Pirandello e in Gadda;
- 6) prelievi da romanzi e novelle delle altre letterature europee (specie dell'Ottocento e Novecento), complici insieme a quella italiana, nella costruzione di un canone europeo della letteratura. E qui ci si riferisce alle capziose dimostrazioni dei filosofi naturalisti dei *contes*, alla conversazione brillante e abile delle signore e signorine dei romanzi di Jane Austen, alle satire, agli apologhi e ai paradossi di Jonathan Swift, di Carroll, di Robert Louis Stevenson, di George Orwell ecc.;
- 7) una serie di testi dello stesso genere, quale il giallo o poliziesco, che ruotino intorno alla figura dell'investigatore geniale;
- 8) testi comici e paradossali³⁵: dalle poesie di Giuseppe Gioachino Belli a molti brani dialogici di commedia, a numerosi testi ancora una volta di Pirandello, alle tragedie paradossali di Achille Campanile fino agli acidi aforismi di Guido Ceronetti³⁶.

Il giallo o poliziesco, ad esempio, costituisce un vero e proprio genere fondato su impliciti, enigmi, inferenze originali e inedite scaturite da indizi confusi e contraddittori: quindi un modello di addestramento alle tecniche e ai modi del pensiero argomentativo e insieme alla plausibile formulazione di ipotesi. Questa attitudine è stata da alcuni studiosi, tra cui Umberto Eco, accostata al metodo abduttivo di Charles Sanders Peirce, e il detective di Conan Doyle è apparso annunciare profeticamente il filosofo americano³⁷. Tanto che

35. Eco si è interrogato sulla funzione, lo scopo e la struttura del paradosso in *Paradossi, aforismi, stereotipi*. Wilde, Pittigrilli, Karl Kraus, in "Golem. L'indispensabile", in http://www.golemindispensabile.it/index.php?_idnodo=6439&_idfrm=107.

36. Studioso della letteratura aforistica italiana è Gino Ruozzi: si vedano di G. Ruozzi, *Forme brevi. Pensieri, massime e aforismi nel Novecento italiano*, Goliardica, Pisa 1992; il volume di saggi *Teoria e storia dell'aforisma*, Bruno Mondadori, Milano 2004; e *Dritti e rovesci*, in *Tema n. 7. A rovescio*, 2007, in <http://www.griseldaonline.it/temi/a-rovescio/dritti-e-rovesci-ruozzi.html>.

37. Eco, Sebeok (a cura di), *Il segno dei tre*, cit. Il libro esamina il procedimento indiziario, il modello

Eco, sfruttando la sua intimità con Conan Doyle ne ha usato il paradigma per costruire il suo investigatore filosofo nel romanzo *Il nome della rosa* (1980).

Un altro campo che si presta bene all'addestramento argomentativo è quello ricoperto dalla letteratura comica e paradossale, su cui si è esercitata prima la stessa Olbrechts-Tyteca raccogliendo le sue riflessioni nel *Comico del discorso*³⁸ e che rivela subito la sua carica aggressiva verso la società, la cultura e i valori che la sostengono. Infatti se il comico che nasce nella vita quotidiana può imputarsi a spontaneità e incompetenza involontaria, ciò non si può certo dire delle fallacie disseminate nei testi letterari, che sono il frutto di operazioni calcolate e sapientemente predisposte, anche quando appaiono come *lapsus* o incidenti naturali. Che siano i difettosi sillogismi e i discorsi sbilenchi dei popolani bellini, i logici filosofi del paradosso di Pirandello, gli stralunati travisamenti di Don Chisciotte o gli acidi e sorprendenti aforismi di Ceronetti tutti stanno lì a ricordarci la fragilità degli argomenti, gli inganni delle parole e a chiederci di ricontrollare e correggere il pensiero corrosivo dal luogo comune indiscusso, riconfermare i valori su cui fondiamo le nostre opinioni o di recederne³⁹.

9.7. La civile conversazione, ovvero per educare al dibattito, al confronto, alla conversazione ragionevole

Nel 1972 il gruppo comico inglese Monty Python nello speciale televisivo *Monty Python's Flieger Zirkus* mise in scena un'esilarante partita di calcio in cui si affrontavano due squadre campioni della discussione filosofica⁴⁰. La partita, arbitrata da Confucio, metteva in campo la squadra greca di Platone, Aristotele, Socrate, Archimede, contro quella tedesca di Kant, Hegel, Marx, Nietzsche, Wittgenstein ecc. Che fosse già una presa in giro della povertà e della rissosità a cui sarebbe disceso in breve tempo il dibattito o solo un innocente e dissacrante scherzo dei surreali Monty Python poco importa. Sembra comunque una profetica rappresentazione del decadere della cultura del dibattito bruciato al calor

del ragionamento deduttivo e la logica dell'ipotesi o abduzione. È un libro di vari autori in cui brillano il saggio di Eco su Conan Doyle, *Corna, zoccoli, scarpe. Alcune ipotesi su tre tipi di abduzione*, e quello di Carlo Ginzburg, *Spie. Radici di un paradigma indiziario*, necessario per applicare il metodo a materiali figurativi.

38. Bruxelles, 1974; l'edizione italiana, ridotta, esce da Feltrinelli nel 1977.

39. Eco, applicando il paradigma delle *massime conversazionali* di Herbert Paul Grice alle battute di Totò, ci ha consegnato una strada semplice e redditizia per costruire senza fallacie i nostri discorsi, smascherare i difettosi sillogismi degli altri e cogliere l'effetto comico che si sprigiona da quelle violazioni. U. Eco, *Il comico e la regola* (1981), poi in Id., *Sette anni di desiderio*, Bompiani, Milano 1983, pp. 255-260.

40. Il filmato, ripreso nel film *Monty Python live at The Hollywood Bowl* del 1982, si può vedere su YouTube, <http://www.youtube.com/watch?v=zWWODy99-Xo&NR=1&feature=endscreen>.

bianco dei mass media proprio pochi anni dopo i richiami dei filosofi neoretorici, che vi avevano individuato il sale della democrazia e della vita associata. Che cosa possa la letteratura in questo restauro non è ancora definito. Ma ci basta pensare ad alcune battute di Jane Austen per renderci conto della ricchezza presente in una conversazione “civile”, ragionevole, ma capace di ferire e di argomentare con decisione e passione i valori e le scelte di una società emergente e della ignorata sensibilità femminile. Dobbiamo molto alla miracolosa oratoria controversiale di Elizabeth, la protagonista di *Orgoglio e pregiudizio* (1813), per ripensare ai diritti di classe e ai vincoli del matrimonio. Se i valori affermati sono ormai quelli della nuova etica borghese, è interessante osservare in che modo questi venissero rielaborati, sostenuti e ardentemente difesi da una donna, nella cui oratoria il ragionamento si fa potente veicolo espressivo della passione.

Oggi la cultura del dibattito non gode di grande salute cosicché i nostri studenti appaiono modestamente attrezzati a conversare e discutere in modo adeguato di argomenti che dividono l'opinione pubblica o dividono anche il loro mondo più ristretto della famiglia, del gruppo, della classe, della scuola. Ovviamente una didattica fondata sul *cooperative learning*, sulla lezione laboratoriale, si adatta bene anche a un'educazione al dibattito in cui l'insegnante assumerà il compito variabile di facilitatore, moderatore, provocatore, modulatore, monitor e supporto⁴¹.

Il bisogno crescente di un'educazione al dibattito è testimoniato dalle esperienze didattiche che stanno crescendo in questa direzione nella scuola secondaria di secondo grado, la più significativa delle quali è quella, sopra ricordata, del professore Cattani⁴².

Preliminarmente al torneo con cui si conclude ogni anno la sperimentazione, i partecipanti sono tenuti a sottoscrivere il decalogo del buon oratore, una sorta di carta etica del dibattito, elaborata dall'*équipe* del prof. Cattani, idonea per verificare l'onestà argomentativa sia dei testi orali sia dei testi scritti:

41. Marina Santi descrive così le tante funzioni che l'insegnante deve assumere accompagnando la formazione e l'elaborazione argomentativa degli allievi. La distinzione si trova in *Ragionare con il discorso. Il pensiero argomentativo nella discussione in classe*, Liguori, Napoli 2006, in cui l'autrice rende conto dell'esperienza di Philosophy for children, una delle più interessanti sperimentazioni pedagogiche contemporanee. Iniziata negli anni Settanta da Matthew Lipman, filosofo di formazione deweyana profondamente interessato a problematiche pedagogiche e fondatore dell'Institute for the Advancement of Philosophy for Children (IAPC), ha avuto ampio seguito e diffusione dapprima negli Stati Uniti e successivamente in tutto il mondo con l'istituzione di numerosi centri e una consolidata sperimentazione del programma. In Italia è stato adottato e sperimentato sia nella scuola primaria che nella secondaria di primo grado e con ottimi risultati. Cfr. in proposito anche M. Santi (a cura di), *Philosophy for Children: un curriculum per imparare a pensare*, Liguori, Napoli 2005.

42. Cattani et al. (a cura di), *La svolta argomentativa*, cit. Sull'esperienza didattica cfr. il capitolo v, *L'argomentazione nella scuola*, che pubblica le riflessioni sul progetto per le scuole di Cattani (Teoria dell'argomentazione – Università di Padova), Palestra di Botta e Risposta.

Doveri

- 1° Ho il dovere di non ritenermi infallibile, di non ritenere le mie idee intoccabili e i miei argomenti incontrovertibili. Cercherò d'essere convincente ma, se lo sarò meno del mio interlocutore, lo riconoscerò, se non altro in cuor mio. Mi manterrò comunque aperto al dubbio e disponibile a rivedere le posizioni di partenza.
- 2° Ho il dovere di cercare un punto di partenza comune. Individuare le premesse condivise è fondamentale perché dal niente non nasce niente. Non possiamo misurarci se disponiamo di due metri diversi. Non concluderemo nulla se discutiamo a partire da criteri di giudizio diversi, soprattutto se non ce ne rendiamo conto.
- 3° Ho il dovere di attenermi a ciò che credo vero. Non spaccero per oggettivamente vere affermazioni che so essere false o puramente soggettive.
- 4° Ho il dovere di portare le prove richieste. Se mi si chiederà di dimostrare, lo farò oppure dimostrerò che la pretesa è assurda. Le prove saranno qualitativamente adeguate e quantitativamente sufficienti. A volte ne basterà una sola; ma potrà essere necessario accumularne più d'una.
- 5° Ho il dovere di non eludere le obiezioni. Nella disponibilità a rispondere alle contestazioni sta la ragion d'essere del mio partecipare alla discussione e quindi non la farò naufragare sottraendomi alle critiche.
- 6° Ho il dovere di non scaricare l'onere della prova. Se la patata è bollente, continuerà a scottare quando tornerà in mano mia.
- 7° Ho il dovere di essere pertinente. L'irrilevanza degli argomenti è una delle cause più diffuse di vizio logico e di fallimento delle discussioni.
- 8° Ho il dovere d'essere chiaro. L'ambiguità è una grande risorsa per i comici, non per chi discute.
- 9° Ho il dovere di non deformare le posizioni altrui. Nel riferire i fatti o nel riformulare gli interventi altrui applicherò il principio di carità che impone, in positivo, di essere comprensivi e, in negativo, di non distorcere. Mi atterro sempre alla migliore interpretazione possibile delle posizioni altrui.
- 10° Ho il dovere, in condizioni di stallo finale, di sospendere il giudizio, a meno che questo non comporti un danno maggiore. E in presenza di nuovi elementi, accetterò di riaprire e di rivedere il caso.

Possiamo ragionevolmente supporre che se la carta etica di Cattani venisse utilizzata dagli studenti per giudicare di tanti talk-show o di tante performance oratorie pubbliche, pochi “discorsi” e pochi oratori uscirebbero a testa alta. Se i nostri ragazzi si mettono da soli sulle tracce del “pensiero”, c'è da sperare che difficilmente tornino indietro a farsi dire da altri come ragionare o come scegliere senza aver prima sottoposto i temi controversi al vaglio del loro ragionamento personale. Il ragionamento potrebbe e dovrebbe finire per essere, assaporato, una passione, anche un po' un vizio intellettuale a cui sia impossibile rinunciare, una volta che se ne sia colto il valore democratico, euristico, elettrizzante, liberatorio.

10. Competenze disciplinari e bisogni formativi: “un ponte tra *testo* e *mondo*”

di Laura Gatti

10.1. Il dibattito sull'educazione letteraria

In questi ultimi anni, a seguito dei mutamenti strutturali che hanno rivoluzionato la nostra società, si è sviluppato in Europa e in America un acceso dibattito sul ruolo della letteratura nella formazione delle nuove generazioni. Un contributo significativo è stato dato dal *pamphlet* di Tzvetan Todorov, *La letteratura in pericolo* del 2007, che mette in guardia insegnanti e critici dai rischi che possono derivare da una concezione chiusa e limitativa della letteratura. Dopo aver analizzato i motivi per cui, storicamente, nella nostra società è prevalsa un'idea della letteratura che non entra significativamente in contatto con il mondo, Todorov sottolinea che l'insegnamento di tale disciplina non deve avere il compito di trasformare i lettori in esperti di analisi letteraria, ma deve essere un veicolo per guarirci dal nostro “egotismo” e per introdurci alla comprensione degli esseri umani e del mondo¹. Più recentemente Martha Nussbaum nel volume *Non per profitto* ha sottolineato il ruolo irrinunciabile delle discipline umanistiche per l'educazione nelle società democratiche e plurali. L'attività immaginativa che induce a esplorare il punto di vista di un'altra persona, a conoscere la sua vita interiore, a provare le sue emozioni, sviluppa la comprensione della propria dimensione interiore e la sensibilità nei confronti degli altri e può divenire un ingrediente prezioso per formare intelligenze di cittadini democratici, consapevoli dei diritti propri e di tutti gli umani².

In Italia già all'inizio degli “anni Zero” Romano Luperini e Remo Ceserani denunciavano la crisi della didattica della letteratura e lo sfaldamento della funzione educativa del docente di materie umanistiche, cercando di individuarne le cause e gli antidoti³. Diverse voci hanno posto l'accento sull'im-

1. T. Todorov, *La letteratura in pericolo*, Garzanti, Milano 2008.

2. M. C. Nussbaum, *Non per profitto. Perché le democrazie hanno bisogno della cultura umanistica*, il Mulino, Bologna 2011.

3. Per un approfondimento dell'analisi sulla didattica e delle prospettive teoriche proposte rinvio ai seguenti volumi: R. Luperini, *Insegnare la letteratura oggi*, Manni, Lecce 2002, pp. 24-26; R. Ceserani, *Guida allo studio della letteratura*, Laterza, Roma-Bari 1999, pp. xxx-xxxii.

patto epocale delle nuove tecnologie sulle modalità di trasmissione e acquisizione della conoscenza. Nel 2008 Simone Giusti ha intravisto nell'aumento esponenziale della quantità di informazioni che circolano il rischio di rendere «desueto il concetto stesso di conoscenza», poiché per accedere a una determinata società contano sempre più le capacità di scelta degli individui e sempre meno i programmi intesi come «elenchi di saperi da acquisire»⁴. Sulle pagine culturali del “Sole 24 Ore” Sergio Luzzatto ha parlato dei “professori dell'autoriforma”, ovvero di quegli insegnanti di italiano che si accorgono che la nuova generazione dei “nativi digitali” si sente aliena nel mondo della scuola tradizionale e «non fanno finta di niente», non ignorano che la letteratura parla una lingua totalmente diversa da quella dei ragazzi, comprensibile ma astrusa, logica ma arcaica e, invece di arroccarsi su un modello di didattica disciplinare di venti o trent'anni fa e minacciare di “togliere il disturbo”, sperimentano nuove modalità didattiche⁵.

Se è importante che la letteratura rivendichi la sua natura immateriale, ideale ed estranea alle leggi più o meno utilitaristiche che regolano la nostra società, è anche vero che, nelle nostre classi, questa disciplina viene trasmessa a studenti che provengono da questa società. L'insegnamento della letteratura a scuola non solo deve scommettere sulla capacità di parlare ancora ai ragazzi, ma può essere un'opportunità e una sfida da non lasciarsi sfuggire per promuovere il pensiero critico e incoraggiare l'autonomia di giudizio e la responsabilità civile.

Le istituzioni nazionali e internazionali non sono insensibili a queste problematiche e stanno rivedendo il sistema d'istruzione tradizionale. Nel 2006 la Dichiarazione del Parlamento e del Consiglio europei ha individuato nella scuola delle competenze il modello di riferimento per le istituzioni formative. Le otto competenze di cittadinanza indicate sono finalizzate a tre aspetti fondamentali della vita di ciascuna persona: 1) la realizzazione e la crescita personale; 2) la cittadinanza attiva e l'integrazione; 3) la capacità d'inserimento professionale; mirano pertanto a sviluppare l'autonomia delle persone, rendendole capaci di scegliere i loro obiettivi e disporre di strumenti per raggiungerli. Le competenze sono dunque misurabili in relazione all'esperienza concreta della persona e la formazione viene incentrata sui discenti e non più sui risultati che essi dovrebbero conseguire all'interno di ogni singola disciplina. Questo modello costringe a rivedere l'impostazione della didattica e anche, in parte, dei contenuti disciplinari.

4. S. Giusti, *Le competenze della letteratura*, in “Per Leggere”, 14, autunno 2008, p. 140.

5. L'articolo è stato pubblicato sul fascicolo culturale del “Sole 24 Ore” il 1° aprile 2012, p. 1.

10.2. Le competenze linguistico-letterarie

In Italia l'ultima riforma del 2008 (D.L. 1° settembre 2008, n. 137) ha dato una risposta alle sollecitazioni dell'Unione europea, introducendo come filo conduttore del percorso scolastico – dalla scuola primaria sino alla secondaria di secondo grado – il concetto di competenza. Il modello dei profili d'italiano cerca di far coesistere la scuola delle competenze con la scuola tradizionale⁶. Se i profili in uscita dello studente insistono sul concetto di competenza letteraria, anche in funzione della formazione di cittadini consapevoli, le *Indicazioni nazionali per i licei* e le *Linee guida per gli istituti tecnici e professionali* non facilitano il raggiungimento di questo obiettivo. Diverse voci si sono sollevate per sottolineare la natura tanto ambiziosa quanto impraticabile di questo modello didattico⁷. Elenco di seguito alcuni punti deboli che – a mio avviso – potrebbero precludere e far naufragare il tentativo di «recuperare la dimensione cognitiva della letteratura nell'insegnamento»⁸.

- 1) Negli obiettivi specifici di apprendimento della lingua italiana delineati nei profili d'italiano sono definite le fondamentali abilità linguistiche ed è sottolineata l'importanza della riflessione sulla lingua e sulla sua storia, ma non si parla del ruolo che la letteratura può avere nell'insegnamento della lingua italiana. Le forme d'interazione tra lingua e letteratura sono molteplici e possono essere molto proficue sul piano didattico: si pensi, ad esempio, alle differenze (o analogie) che gli studenti possono rilevare tra lingua parlata e lingua letteraria, tra il loro lessico specifico e il lessico degli autori o tra le loro narrazioni e la narrazione letteraria.
- 2) Viene proposto un numero spropositato di autori da affrontare in classe, senza esplicitare i criteri di definizione del canone. Perché ad esempio Zanzotto e non Sanguineti, Meneghello e non Sciascia? Dalla lista emerge un'idea della letteratura come giustapposizione di contenuti e nozioni che non tengono conto delle relazioni tra autori, opere e correnti. La scelta sembra affidata al gusto personale dell'insegnante e non a dei criteri storico-critici che consentano allo studente di farsi un'idea chiara del rapporto tra la letteratura e la storia, l'uomo e il mondo, il passato e il presente.
- 3) Questa gigantesca mole di contenuti letterari si fonda su un modello tra-

6. Ne ha parlato di recente Carla Sclarandis nell'articolo *L'ora di italiano tra utopia e competenza*, in "Per Leggere", xi, 20, 2011, pp. 197-203, a cui rimando.

7. Per un approfondimento delle diverse questioni emerse dal dibattito, rinvio ai contributi di Giusti, *Le competenze della letteratura*, cit.; Sclarandis, *L'ora di italiano tra utopia e competenza*, cit.

8. L'espressione è di Giusti, *Le competenze della letteratura*, cit., p. 14.

dizionale dell'insegnamento incentrato sulla disciplina e sull'insegnante, senza tener conto dello studente e dei complessi meccanismi dell'apprendimento; i ragazzi sono considerati come dei recipienti passivi da riempire di nozioni. Come ha scritto Sclarandis «le competenze complesse, culturali oltre che linguistiche e retoriche, necessarie a dare senso alla letteratura e a mobilitarla attivamente nei processi di apprendimento, sembrano coincidere con le mere conoscenze di storia, filosofia e arte, retorica e linguistica storica»⁹.

- 4) Il modello d'insegnamento che emerge dai profili d'italiano presuppone un'idea della cultura e della letteratura come tradizioni autorevoli di per sé. Come aveva intravisto Ceserani diversi anni or sono, nelle nostre classi la letteratura ha “perso l'aureola”¹⁰. Un modello didattico che si fonda sulla trasmissione di una serie di contenuti e di nozioni in nome della propria autorevolezza non è pertanto più praticabile. È indispensabile – e qui sta la novità e la difficoltà rispetto al passato – far capire agli studenti il valore che gli studi letterari possono avere per il loro sviluppo intellettuale, personale e professionale. L'insegnamento implica dunque prima di tutto un'operazione meta-didattica: se l'insegnante non ha chiare le ragioni formative che stanno alla base della lettura dei classici, non potrà mai trasmetterle ai propri allievi. Si tratta, certo, di un senso da proiettare nel lungo periodo ma gli studenti, per essere coinvolti, devono anche percepirne il valore nel breve periodo. Per questo motivo il modello dell'*arricchimento culturale* (su cui si è formata la maggioranza degli insegnanti di lettere), di matrice idealista, finalizzato alla crescita culturale e intellettuale e all'acquisizione di strumenti cognitivi per affrontare la vita adulta¹¹, non sembra sempre catalizzare l'interesse dei ragazzi; come ha sottolineato Giusti, porta infatti con sé i rischi legati all'«elitarismo culturale» e all'«essenzialismo di chi crede che i valori tramandati dai classici siano eterni, situati fuori dalla storia»¹².

9. Sclarandis, *L'ora di italiano tra utopia e competenza*, cit., p. 199.

10. «Non è difficile avvertire le crepe del sistema dell'insegnamento letterario, la sua progressiva fragilità rispetto ad altri indirizzi di studio, più strettamente collegati con il mondo delle professioni». Cfr. Ceserani, *Guida allo studio della letteratura*, cit., p. xx.

11. Questo modello è stato classificato dal pedagogista Massimo Baldacci nell'ambito della *tavola dei modelli didattici* che comprende anche i modelli dei *processi cognitivi superiori*, dei *talenti personali* e delle *competenze di base*. L'arricchimento culturale è definito dalle ascisse che privilegiano il processo d'interazione tra il soggetto e l'oggetto culturale, a prescindere dal valore d'uso di ciò che si è appreso. Cfr. M. Baldacci (a cura di), *I modelli della didattica*, Carocci, Roma 2004, p. 27. La classificazione di Baldacci, riferita in particolare alle materie letterarie, è oggetto di riflessione del volume di Giusti, *Insegnare con la letteratura*, Zanichelli, Bologna 2011, pp. 89-100.

12. Ivi, p. 95.

10.3. Le competenze interpretative e la centralità dello studente-lettore

Su queste riflessioni di carattere teorico e pragmatico ha preso forma il progetto di accompagnamento alla Riforma sulle Competenze di Italiano nel secondo biennio e nell'ultimo anno della scuola superiore di secondo grado (*Compita*). Un progetto triennale che vede coinvolti il MIUR, quarantatré scuole-pilota di diverse regioni d'Italia appartenenti a tutti gli indirizzi e dieci università. L'obiettivo che si pone è quello di coniugare la narrazione storica e lineare della letteratura, focalizzata sulla didattica trasmissiva, con il modello didattico delle competenze incentrato sull'apprendimento attivo. Si vorrebbero individuare alcune costanti dell'analisi e dell'interpretazione dei testi – dei descrittori specifici delle competenze linguistico-letterarie – che possano avere un “valore d'uso”, in coerenza con le competenze di cittadinanza enunciate dalla Dichiarazione del Parlamento europeo e richieste oggi più che mai dalla nostra società.

L'attività di ricerca-azione nelle classi per definire le competenze letterarie è incardinata – come nella didattica tradizionale – sui fondamenti linguistici, filologici e storici della disciplina, ma con alcune varianti di carattere epistemologico e metodologico. Nel solco della lezione desanctisiana-gramsciana, la didattica per competenze si fonda sul presupposto che l'insegnamento della letteratura debba fornire strumenti espressivi, estetici e critico-interpretativi spendibili nella società e nell'esistenza. In quest'ottica, le competenze disciplinari fissate nei profili d'italiano e indicate nei nuovi manuali scolastici non sono considerate il fine dell'insegnamento della letteratura, ma vanno selezionate e ridefinite al fine di fornire ai discenti degli strumenti espressivi, estetici e critico-interpretativi da applicare alla loro esistenza e al mondo che li circonda. L'obiettivo della letteratura per competenze è quello di «insegnare con la letteratura» (cfr. Giusti) per costruire un “ponte” che possa collegare la nostra tradizione letteraria alle esperienze di vita degli studenti, il sapere scolastico, basato su un ordine logico-sistematico, analitico e astratto, e il sapere reale funzionale a uno scopo, aderente a un contesto¹³. Questo «ponte tra testo e mondo»¹⁴ va pensato e – perché no? – anche mostrato agli studenti già a partire dalla progettazione dei moduli disciplinari. Rispetto al momento dell'attualizzazione (presente in diversi manuali scolastici) che implica una dialettica fra passato e presente, la progettazione per competenze presuppone un'operazione ulteriore: il dialogo con il presente e con le esperienze di vita

13. Per un approfondimento delle radici teoriche e dei meccanismi mentali che regolano queste due tipologie di “saperi” rinvio a M. Castoldi, *Progettare per competenze. Percorsi e strumenti*, Carocci, Roma 2011, pp. 48-49.

14. L'espressione è tratta da A. Afribo, E. Zinato (a cura di), *Modernità italiana*, Carocci, Roma 2011, p. 12.

degli studenti non è un punto di arrivo del percorso didattico, ma la lente attraversamento cui selezionare le opere e impostare il lavoro sui testi.

La necessità di far interagire la letteratura con il mondo sposta il discente al centro dell'organizzazione dei contenuti disciplinari da un lato e dei percorsi di apprendimento dall'altro. Lo studente diviene lettore-protagonista di un processo didattico che coniuga i saperi disciplinari con l'idea che il significato del testo si genera nel corso del processo della lettura. Il modello di apprendimento centrato sul discente non è scoperta di oggi, ma affonda le sue radici in tempi remoti – come ha recentemente ricordato Lucia Olini¹⁵ ne parlava già Seneca nell'epistola 84 a Lucilio – ed è divenuto familiare nelle nostre classi con l'introduzione dell'ermeneutica nella pratica didattica, in particolare grazie al magistero di Luperini¹⁶.

La centralità dello studente nel quadro di un insegnamento per competenze trascina con sé la problematica delle competenze interpretative: un concetto poco collaudato dal punto di vista teorico e difficile da tradurre in prassi didattica, perché si fonda sull'ambizione di coniugare l'astratto con il concreto, la riflessione con il “saper fare”, l'indeterminatezza della letteratura con la concretezza della vita. Per far luce su queste apparenti antinomie possono essere utili alcuni spunti di riflessione mutuati dalla teoria della ricezione, che mette al centro il lettore e il processo della lettura dei testi.

Yves Citton in un articolo intitolato *La compétence littéraire: apprendre à (dé)jouer la maîtrise* ha definito la competenza letteraria il saper «far giocare la parola di un testo per ricavarne interpretazioni di un certo interesse». Egli sostiene che la competenza è un “gioco di transduzione” che consiste nella capacità di selezionare degli elementi testuali spostandoli dal contesto di origine per farli entrare in risonanza con un contesto nuovo. La competenza è dunque una “sperimentazione interpretativa” che trae la propria ricchezza dalla differenza tra il contesto di arrivo e quello di partenza. In quest'ottica la lettura e la ricostruzione del passato sarebbero finalizzate alla «ricostruzione di nuove relazioni per il futuro»¹⁷. Sulla base di questa idea della letteratura non tanto come “sapere” ma come “transduzione” e “sperimentazione” si potrebbe ad esempio affrontare in classe lo studio di testi considerati dai ragazzi arcaici, desueti e, appunto, “diversi” dai loro linguaggi.

L'idea che il significato di un testo venga generato nel corso del processo

15. Cfr. L. Olini, *Insegnare letteratura per competenze. Una ricognizione*, in “Chichibio”, XIII, 65, 2011, p. 10.

16. Mi riferisco alla sua concezione della classe come comunità interpretante in cui gli allievi, guidati dall'insegnante, sottopongono il testo a un conflitto d'interpretazioni, motivandone le ragioni e i criteri. Cfr. Luperini, *Insegnare la letteratura oggi*, cit., pp. 77-85.

17. Cfr. Y. Citton, *La compétence littéraire: apprendre à (dé)jouer la maîtrise*, in “Il Verri”, LVI, 45, febbraio 2011, pp. 32-41, trad. nostra.

della lettura è anche alla base del pensiero di Wolfgang Iser e in generale dell'estetica della ricezione. Nel saggio *La struttura di appello del testo. L'indeterminatezza come condizione d'efficacia della prosa letteraria* (1970) Iser sostiene che i testi letterari interagiscono con i lettori in due modi: da un lato fornendo delle visioni schematizzate che orientano il lettore verso certe direzioni, dall'altro lasciando dei "vuoti" che il lettore deve riempire o eliminare. A differenza degli oggetti reali che sono universalmente determinati, gli oggetti rappresentati in un'opera letteraria esibiscono dei "punti" di indeterminatezza che dipendono da diversi fattori, come il genere letterario, l'epoca in cui l'opera è stata scritta, lo stile dell'autore ecc. Questi "punti di indeterminatezza" costituiscono degli spazi preziosi d'interpretazione per il lettore, perché affrancano l'opera da una ricezione didattica e favoriscono una maggiore partecipazione e libertà interpretativa¹⁸. Come ha scritto Todorov la letteratura «propone e non impone, lasciando così libero e al tempo stesso invitando il lettore a essere maggiormente partecipe»¹⁹. L'insegnante, puntando sulle sfumature, sugli scarti, sulle ambiguità, sui significati meno visibili del testo letterario, può mettere a disposizione degli studenti uno spazio di partecipazione al compimento e alla costituzione del senso del testo, dando loro la percezione di essere liberi di formulare una "verità".

D'altra parte per definire il concetto di competenza letteraria Citton ha chiamato in causa la natura indeterminata e sfumata della nostra disciplina. Egli sostiene che la competenza letteraria «è la capacità di saper contare oltre il due, imparando a rendersi conto delle sfumature potenzialmente infinite che screziano la nostra realtà», è la capacità di «eludere i paradigmi», inventando una terza via che vada oltre la legge dell'ambivalenza, oltre le categorie di "per" e "contro" con cui troppo facilmente si leggono i fatti e le situazioni²⁰.

Sempre partendo dall'assunto che «nella pratica didattica i diversi modi di collegare in serie i testi letterari hanno bisogno gli uni degli altri»²¹ e che dunque nessun approccio teorico o metodologico va adottato in maniera totalizzante, la sperimentazione di una didattica della letteratura per competenze può essere una delle strade percorribili per coniugare l'insegnamento della letteratura con gli stili cognitivi dei ragazzi e i loro bisogni formativi. L'insegnante di lettere può riuscire a fare breccia nei nuovi linguaggi, nei valori standardizzati e nell'"orgia" d'informazioni da cui sono travolti i nostri ra-

18. Per il concetto dell'indeterminatezza dell'opera letteraria come condizione della partecipazione del lettore cfr. W. Iser, *La struttura di appello del testo. L'indeterminatezza come condizione d'efficacia della prosa letteraria*, in R. Ruschi (a cura di), *Estetica tedesca oggi*, Unicopli, Milano 1986, pp. 161-187.

19. Todorov, *La letteratura in pericolo*, cit., p. 67.

20. Cfr. Citton, *La compétence littéraire: apprendre à (dé)jouer la maîtrise*, cit., p. 38.

21. Luperini, *Insegnare la letteratura oggi*, cit., p. 32.

gazzi, sconvolgendo il loro grigio orizzonte di attesa nei confronti della scuola e dell'apprendimento. Ha infatti un vantaggio sugli altri insegnanti perché può giocare con due aspetti insiti nella disciplina: mascherandosi dietro la voce di qualcun altro e puntando sul valore conoscitivo della narrazione (intesa come racconto di storie)²² può, come ha scritto Citton, «parlare nascosto»²³ e, utilizzando l'ampio ventaglio di possibilità interpretative dei testi, può trasmettere dei saperi e delle competenze senza dare la percezione di formulare delle verità. L'insegnamento della letteratura – è questa la sfida che ci poniamo – senza rinunciare al rigore disciplinare, deve concedere spazio all'esigenza di partecipazione, creatività e autonomia di giudizio dei ragazzi che è un veicolo fondamentale dell'apprendimento e della convivenza civile.

22. Come ha scritto Ceserani «l'attività di raccontare e sentirsi raccontare storie ha un'importanza primaria per la costituzione stessa dell'individualità umana. Una simile tesi, sostenuta da scienziati di alto prestigio, dà d'improvviso alla letteratura, che del raccontar storie si nutre, uno spazio di straordinaria importanza nella nostra vita mentale, e anche sociale e culturale (che forse noi studiosi di letteratura non ci saremmo aspettati), ma anche una notevole responsabilità». Cfr. Ceserani, *Guida allo studio della letteratura*, cit., p. 202.

23. Citton, *La compétence littéraire: apprendre à (dé)jouer la maîtrise*, cit., p. 39, trad. nostra.

11. La competenza letteraria attraverso la sceneggiatura

di Paola Liberale

Non voglio presentare un laboratorio teatrale, né uno spettacolo messo in scena da studenti, ma una proposta di lavoro all'interno della classe che sia per gli alunni coinvolgente e offra all'insegnante spunti di riflessione sulle competenze letterarie e su come definirle e attivarle.

Come si può vedere da una rapida scorsa nei siti web, moltissime sono le rappresentazioni teatrali che derivano dal *Decameron*, molte di queste elaborate all'interno dei laboratori teatrali scolastici e/o da compagnie di teatro che interagiscono con le scuole. Ci sono bell'e pronte le riduzioni delle novelle più semplici (ad es. *Chichibio e la gru*)¹ per le scuole medie: non c'è, nei siti da me trovati, una scansione delle fasi di produzione di una sceneggiatura e non c'è una riflessione sul senso che la sceneggiatura può assumere nella didattica.

La mia scelta parte però anche da altre considerazioni che derivano da "esperimenti" didattici e che trovano conferma in un passo del bel libro di Carla Melazzini, *Insegnare al principe di Danimarca*²: la situazione in cui è nata l'esperienza di *Chance* di Melazzini e degli altri insegnanti raccontata nel libro è estrema, trattandosi dei quartieri più poveri e violenti di Napoli, con ragazzini ai limiti della legalità e dell'alfabetizzazione, ma si trasferisce facilmente nelle nostre classi multiculturali, nei nostri studenti borderline, nelle molte assenze e negli insuccessi scolastici dei tanti ripetenti.

Un primo punto è la scelta del lavoro di gruppo. Il lavoro di gruppo è il perno intorno al quale costruire una didattica che parta dagli studenti e che li faccia crescere e trovare modelli e linguaggi per definire la propria identità³: si sa che un gruppo esprime dinamiche palesi e sotterranee, per cui la gestione dei gruppi è ben più difficile di quanto non sembri. Gli adulti insegnanti hanno a loro volta timori e difficoltà a lavorare in gruppo, e certo le ri-

1. Cfr.: <http://www.maestrasandra.it/decameron.htm>; <http://www.atuttascuola.it/collaborazione/savel-li/chichibio.htm>.

2. C. Melazzini, *Insegnare al principe di Danimarca*, a cura di C. Moreno, Sellerio, Palermo 2011, pp. 171-174.

3. Ivi, pp. 159-162; «Quando poi il gruppo in questione è un gruppo di adolescenti, le dinamiche che lo percorrono hanno un'importanza centrale per il percorso evolutivo di ciascuno di loro: formazione dell'identità, in primo luogo sessuale, separazione, conquista dell'autonomia, ecc.» (ivi, p. 162).

gidità scolastiche, soprattutto nelle scuole superiori, non agevolano una pratica che sembra essere invocata solo nei corsi di aggiornamento...

Attività come il teatro, il gruppo musicale della scuola, un video da realizzare insieme rendono gli studenti protagonisti e al contempo responsabili anche nei confronti dei compagni, e questa è una prima importante competenza di “cittadinanza” che si sviluppa; riuscire a utilizzare il lavoro di gruppo anche nella normale attività in classe crea una continuità con altre esperienze.

Un secondo punto è la sfida della letteratura, quella “alta” che è sempre la più feconda per la produzione di senso, per la rielaborazione, per l’esercizio dell’interpretazione⁴. Leggere e scrivere, parlare e comprendere, «la didattica della parola è un processo lento, che non può non partire dalla persona dell’alunno»⁵ e il punto di arrivo è la formazione di un lettore esperto, che sa interpretare, dare senso per sé, valutare quello che legge. Certo, si può/deve agire anche sui testi del quotidiano (le istruzioni di un utensile, le mail, la lista della spesa, i titoli dei giornali), ma

l’interpretazione letteraria offre un terreno di esperienza privilegiato per predisporre la messa in dialogo di tutte le visioni del mondo potenzialmente conflittuali che coabitano in ogni civiltà multiculturale. Possiamo così vedere delinearsi una *multi-cultura sincronica dell’interpretazione*. Una multi-cultura *accogliente* nei confronti delle differenze [...] e nello stesso tempo *integratrice* di queste stesse differenze, nella misura in cui incoraggia a un compito di *traduzione* tra i diversi vocabolari, così come alla costruzione di un quadro comune suscettibile di costruire spazi di espressione per ogni visione del mondo⁶.

Non è mia intenzione trattare il mio tema da un punto di vista teorico, ma questi pochi riferimenti sostengono la scelta didattica della sceneggiatura come palestra per la competenza letteraria.

Dunque Boccaccio. La struttura di molte novelle è già una sorta di copione⁷,

4. Ivi, pp. 73-78, in particolare: «Il testo letterario rimane il principale deposito di significati, purché non venga ucciso dalle pratiche didattiche. L’incontro con il libro è un evento personale, intimo, di cui l’insegnante deve farsi mediatore [...]. Per migliaia di anni la narrazione è stata orale e collettiva, la lettura muta di un testo scritto è recente, ed è una pratica individuale» (ivi, p. 76).

5. Ivi, p. 73.

6. Y. Citton, *Future umanità. Quale avvenire per gli studi umanistici?*, Duepunti, Palermo 2012, pp. 85-86.

7. «Provando a leggere la novella secondo le partizioni del manoscritto, il racconto assume perciò una nuova dinamicità, di tipo direi “teatrale”. L’accorgimento formale della lettera maiuscola richiama infatti l’attenzione del lettore sui nomi dei personaggi, mettendo così in rilievo il gioco delle parti sotteso alla trama, con il risultato di un’evidente teatralizzazione del racconto. Questa frammentazione della novella, nella sua logica precisa, potrebbe essere stata pensata anche come suggerimento per la lettura. Venisse il testo declamato ad alta voce o fosse esso piuttosto destinato alla fruizione silenziosa, l’evidenziazione grafica delle unità semantiche rimane in entrambi i casi un’indicazione possibile per la performance del

con scambi di battute ben evidenziati, indicazioni di gesti e movimenti, ad esempio nella novella di Peronella (vii, 2), nelle novelle di Calandrino (viii, 3; ix, 5) dove, a parti descrittive, si alternano ampie parti di dialogo. Una novella che è invece “muta” come la protagonista è quella di Lisabetta da Messina.

Che cosa fare in classe? Innanzitutto la lettura. Si comincia da un testo breve e facile, spesso già noto agli studenti, *Chichibio e la gru*. Lettura ad alta voce, “esecuzione” del testo fatta dall’insegnante che deve trasmettere il piacere della parola. Dopo la discussione che precisa, con il contributo di tutti, il senso della novella, ci si può soffermare sul lessico: la prima evidenza della distanza storica tra noi e il nostro testo. Si delineano i personaggi, il loro status sociale e il modo con cui è caratterizzato dall’autore.

Per avviare gli studenti alla “sceneggiatura” si può:

- far vedere le sceneggiature esistenti e farle analizzare, proponendo che si valuti l’aderenza al senso del testo, le parti che sono state ampliate e/o sostituite, le scelte delle soluzioni;
- proporre di trasformare il testo in una sceneggiatura.

Gli studenti si troveranno a dover distinguere le parti che sono già “dialogo” da quelle descrittive e dovranno indicare come trasformare la narrazione in rappresentazione.

Nella seconda tappa del percorso si prende in considerazione la novella di Lisabetta, riportata in tutte le antologie scolastiche, per iniziare il lavoro di conoscenza, comprensione, riappropriazione e valutazione che sono i quattro aspetti della competenza letteraria/interpretativa; il testo scelto permette, inoltre, un confronto con la traduzione cinematografica di Pasolini.

Dall’analisi del testo emerge la difficoltà della traduzione in sceneggiatura: pochissimi dialoghi; la protagonista non ha voce, ma agisce con molta determinazione; i luoghi e i tempi dell’azione sono diversi. Per dare una prima soluzione ai quesiti posti dal compito, si proietta l’episodio del film di Pasolini. La sceneggiatura dà voce, anche se per pochissime parole, a Lisabetta e nel cinema è semplice, attraverso il montaggio, restituire i cambiamenti di luogo e tempo. La musica è assente: tutto l’episodio ha come sfondo sonoro solo i rumori “naturalisti” (fruscii di foglie, voci di persone nel fondaco), e questo silenzio rispecchia l’impossibilità che Lisabetta ha di parlare.

Attraverso una scheda sintetica delle corrispondenze/differenze tra testo narrativo e testo teatrale si passa a un lavoro in gruppi che deve ritrovare nel testo gli elementi corrispondenti agli indici disciplinari, espressi nella tabella 1 come attività/compiti.

narrato» (cfr. progetto *Viaggi nel testo*. Boccaccio, diretto da A. Quondam, testi di T. Nocita, in <http://www.internetculturale.it/opencms/opencms/directories/ViaggiNelTesto/boccaccio/b33.html>).

Tabella 1 Corrispondenza indici disciplinari/compiti

	Indici disciplinari	Attività/compiti
Conoscenza	<ul style="list-style-type: none"> • Significato delle parole. • Argomento. • Attori della scena. • Spazio/tempo. • Collocazione del testo. 	<ul style="list-style-type: none"> • Riconoscere aspetti linguistici, lessicali, sintattici e ricondurli al tempo in cui l'opera è stata scritta. • Individuare argomenti, temi, ambienti. • Identificare personaggi e azioni.
Comprensione	<ul style="list-style-type: none"> • Scarto di significato delle parole rispetto all'uso. • Varietà dei registri comunicativi. • Temi: relazione con l'opera. 	<ul style="list-style-type: none"> • Riconoscere scarti semantici. • Cogliere polisemia/plurilinguismo del testo. • Riconoscere temi e messaggi, punti di vista. • Riassumere.
Riappropriazione	<ul style="list-style-type: none"> • Rapporto tra realtà e invenzione. • Ipotesi sui significati della vicenda. • Confronto con altri testi dell'autore. • Confronto intersemiotico/interculturale. 	<ul style="list-style-type: none"> • Manipolare il testo. • Mettere in relazione gli elementi testuali e contestuali per interpretare il testo. • Produrre riscritture vincolate/creative e/o multimediali.
Valutazione	<ul style="list-style-type: none"> • Giudizio sul valore per sé del messaggio e dei vari punti di vista. • Giudizio sul senso complessivo del testo. • Riflessione sulle scelte stilistiche e sul genere. 	<ul style="list-style-type: none"> • Vagliare il testo rispetto a contenuti e aspetti formali. • Argomentare le proprie scelte e confrontarle con altre.

Il lavoro di gruppo sul testo si sviluppa in diverse fasi (cfr. tab. 2):

Tabella 2 Fasi del lavoro dei gruppi sul testo

Aspetti della competenza	Attività/compiti	Attività/compiti	Attività/compiti
1. Conoscenza e comprensione	Rilettura in gruppo del testo.	Lessico: gli studenti individuano i vocaboli sconosciuti e li cercano; colgono la differenza con l'uso comune e le differenze di registri linguistici.	Gli studenti individuano tempi e luoghi; personaggi e azioni. Comprendono il significato globale del testo e individuano i punti nodali.
2. Riappropriazione	Passaggio alla sceneggiatura: divisione in scene. Individuazione di tempi e luoghi	Trasformazione e ampliamento dei dialoghi; invenzione di scene di raccordo o introduttive; aggiunta di personaggi.	Rispetto del messaggio del testo; ricerca di soluzioni formali (ad es. registri linguistici diversi per i personaggi, caratterizzazione gestuale, fisica ecc.).
3. Riappropriazione	Scelta della forma di rappresentazione: teatro, filmato, fumetto, slide.	Attivazione delle risorse: disegno, immagini, musica, scrittura delle parti.	Divisione dei compiti nel gruppo.
4. Riappropriazione	Produzione: testo teatrale o altro.	Struttura, montaggio; impaginazione, presentazione, titoli.	Il gruppo discute le scelte.
5. Valutazione	Presentazione del lavoro alla classe.	Discussione sui risultati; confronto con il testo di partenza.	Approfondimenti: confronto con altri testi o film; discussione sull'interpretazione dei significati.

L'insegnante fornisce materiali⁸, dà consigli, ma non interviene nelle scelte e nelle dinamiche dei gruppi, che verranno però osservate per una valutazione del lavoro come processo, per i ruoli e i comportamenti che gli studenti assumono in una situazione meno formale, per le competenze extrascolastiche che vengono utilizzate. Alla conclusione del lavoro, l'insegnante fornirà una scheda di autovalutazione di gruppo e individuale, che poi metterà a confronto con la sua propria valutazione⁹.

Tabella 3 – Griglia per la valutazione del testo sceneggiato (singola o di gruppo)				
Contenuti della rappresentazione				
Elementi	Insufficiente	Sufficiente	Medio	Alto
I personaggi sono caratterizzati	Non ci sono caratterizzazioni o solo minime.	I personaggi sono definiti solo per alcuni aspetti.	I personaggi sono caratterizzati in modo coerente.	I personaggi rispettano le caratteristiche del testo di partenza e sono delineati con coerenza.
Luoghi/tempi/scene	Non sono definiti luoghi e tempi e scene	Luoghi e tempi e scene rispettano il testo di partenza, ma non sono caratterizzati.	Luoghi e tempi e scene sono caratterizzati e coerenti col testo base.	Luoghi e tempi e scene sono coerenti e caratterizzati; le aggiunte sono coerenti.
Punti nodali/messaggio	Non sono presenti.	Sono presenti ma non evidenziati.	Sono sottolineati da azioni sceniche.	Sono evidenziati in diversi modi, coerentemente inseriti nelle scene.
Dialoghi	Poco presenti.	Limitati, ma coerenti col testo.	Risolvono gran parte del testo.	Risolvono gran parte del testo e ne sviluppano le potenzialità.
Didascalie	Poche, incoerenti.	Coerenti, essenziali.	Precise, esaustive.	Precise, esaustive, colgono aspetti del testo.
Contesto	Ignorato.	Essenziale.	Soluzioni semplici ma coerenti.	Soluzioni coerenti e originali.

8. D. Notarbartolo, *Chichibio e la... sintassi*, in http://risorsedocentipon.indire.it/offerta_formativa/a/index.php?action=copertina&lms_id=621.

9. Per il lavoro di gruppo cfr.: <http://www.unirms.sm/www/detail-c=50&p=0&id=6947.asp>; <http://www.slideshare.net/catepol/suggerimenti-per-il-lavoro-di-gruppoperlascuola#btnNext>; <http://digilander.libero.it/scorpyo51/il%20gruppo%20di%20lavoro.pdf>; http://www.ipbz.it/ImagesUpload/Area/11/principali_modelli_CL.pdf. Per le griglie di valutazione cfr. <http://forum.indire.it/repository/working/export/3673/10814.htm>.

Forme di rappresentazione				
Forma/elementi	Insufficiente	Sufficiente	Medio	Alto
Teatro: • luogo • scene • sipario • movimenti	Non coerente	Lo studente è consapevole dei vincoli, ma non suggerisce delle soluzioni	Lo studente suggerisce soluzioni semplici	Lo studente trova soluzioni originali e compatibili
Filmato: • luogo • scene • montaggio • sonoro	Non coerente	Lo studente è consapevole dei vincoli, ma non suggerisce delle soluzioni	Lo studente suggerisce soluzioni semplici	Lo studente trova soluzioni originali e compatibili
Fumetto: • scene • rapporto disegno/testo • didascalie	Non coerente	Lo studente è consapevole dei vincoli, ma utilizza poco efficacemente il testo	Lo studente utilizza coerentemente le caratteristiche del mezzo	Lo studente coglie i punti chiave e li evidenzia; utilizza tutte le caratteristiche del mezzo
Slide: • scene/immagini • testo • dialoghi • sonoro	Non coerente	Coerente ma poco efficace	Coerente, sintetico ma completo	Coerente, completo, originale

Riferimenti bibliografici

Citton Y., *Future umanità. Quale avvenire per gli studi umanistici?*, Duepunti, Palermo 2012.

Melazzini C., *Insegnare al principe di Danimarca*, a cura di C. Moreno, Sellerio, Palermo 2011.

Sitografia

Progetto *Viaggi nel testo*. Giovanni Boccaccio, diretto da A. Quondam, testi di T. Nocita:

- <http://www.internetculturale.it/opencms/opencms/directories/ViaggiNelTesto/boccaccio/b33.html>;
- <http://www.internetculturale.it/opencms/opencms/directories/ViaggiNelTesto/boccaccio/8b.html>;
- <http://www.internetculturale.it/opencms/opencms/directories/ViaggiNelTesto/boccaccio/b33.html>.

D. Notarbartolo, *Chichibio e la... sintassi*, in http://risorsedocentipon.indire.it/offerta_formativa/a/index.php?action=copertina&lms_id=621.

Griglie di valutazione: <http://forum.indire.it/repository/working/export/4188>.

Materiale sul testo teatrale:

- <http://www.maestrasandra.it/decameron.htm>;
- <http://www.atuttascuola.it/collaborazione/savelli/chichibio.htm>;
- <http://www.ilrecensore.com/wp2/2011/06/il-boccaccio-di-dario-fo/>;
- <http://night-actor.blogspot.it/search/label/Teatro>.

12. Insegnare letteratura per competenze: una riflessione di metodo e una proposta

di Luisa Mirone

È in corso da non pochi anni una riflessione imponente sul valore della letteratura nella società moderna. In particolare, da quando Tzvetan Todorov ha acceso i riflettori sulla *letteratura in pericolo*¹, è scattato una sorta di allarme planetario che ha chiamato a raccolta voci autorevoli in sua difesa; difesa per la quale non sono stati risparmiati argomenti di alcun genere: filosofici, pedagogici, politici, sociologici, psicanalitici e naturalmente letterari in senso stretto.

Senza voler tentare qui inutili generalizzazioni, che sottrarrebbero agli studiosi impegnati in questa importante operazione lo specifico dei loro preziosi contributi, non possiamo tuttavia non notare che la linea difensiva della letteratura è giocata essenzialmente su due fronti: la difesa degli strumenti “della” letteratura, ovvero degli strumenti di interpretazione mobilitati dall’artista nella rappresentazione del reale compiuta attraverso la sua opera; e la difesa degli strumenti ricavabili “dalla” letteratura, cioè degli strumenti mobilitati dal lettore nell’interpretare l’opera. Emerge quindi una sorta di “super valore” della letteratura che consisterebbe nel mettere a confronto per suo statuto ontologico l’esperienza di chi scrive con l’esperienza di chi legge; una simbiosi insopprimibile che certo non sfugge a chi la letteratura “la fa”. Osserva Vargas Llosa, dialogando con Claudio Magris²:

C’è un rischio nel lasciare che una società produca e s’impegni di letteratura. Una società impregnata di letteratura è più difficile da manipolare da parte del potere, è più difficile da sottomettere e da ingannare, perché l’inquietudine con la quale torniamo nel mondo dopo esserci confrontati con una grande opera letteraria crea cittadini critici, indipendenti e più liberi di quanti non vivono quell’esperienza³.

Vargas Llosa pone l’accento sul valore che potremmo dire civico della letteratura e sulla sua capacità di sviluppare quelle competenze interpretative di cui già ampiamente ha trattato Yves Citton: si pensi alle notissime ed esplicite «sette proposizioni su come la competenza letteraria può funzionare per scardinare un’egemonia»⁴. Complementare a queste affermazioni è la voce di Magris, il

1. T. Todorov, *La letteratura in pericolo*, Garzanti, Milano 2008.

2. C. Magris, M. Vargas Llosa, *La letteratura è la mia vendetta*, Mondadori, Milano 2012.

3. Ivi, pp. 24-25.

4. Y. Citton, *La compétence littéraire: apprendre à (dé)jouer la maîtrise*, in “Il Verri”, LVI, 45, febbraio

quale, contestualmente a Vargas Llosa, porta avanti una riflessione sulla scrittura, cioè sullo strumento di chi scrive, distinguendo tra la scrittura che inventa, la *fiction* che finge e la scrittura che rappresenta

«l'impegno per la verità, ineludibile nel nostro confronto col mondo e con la necessità di mutarlo [...]: lo stile, la lingua, sono radicalmente diversi, perché in un caso si tratta di un linguaggio che vuole esplicitamente definire, giudicare, difendere o combattere, mentre nell'altro si tratta di un linguaggio che vuole essenzialmente narrare, far vivere le contraddizioni piuttosto che risolverle o giudicarle. [...] Non credo, soprattutto per quel che riguarda lo stile, che si tratti di una scelta deliberata, perché uno scrittore non sceglie [...]: è la vicenda, l'oggetto che gli dettano, per così dire, lo stile⁵.

Come il “linguaggio che vuole narrare” possa promuovere competenza, l'ha spiegato bene Martha Nussbaum:

I cittadini non possono relazionarsi bene alla complessità del mondo che li circonda soltanto grazie alla logica e al sapere fattuale. La terza competenza del cittadino, strettamente correlata alle prime due, è ciò che chiamiamo immaginazione narrativa. Vale a dire la capacità di pensarsi nei panni di un'altra persona, di essere un lettore intelligente della sua storia, di comprenderne le emozioni, le aspettative e i desideri. La ricerca di tale empatia è parte essenziale delle migliori concezioni di educazione alla democrazia⁶.

Tutto questo sembrerebbe balsamo sulle ferite degli insegnanti di letteratura. Quotidianamente rintuzzati in spazi sociali destituiti di credibilità, in quanto docenti di una disciplina che non sarebbe tale perché non immediatamente spendibile, perché sfuggente al rigore delle scienze esatte, questi docenti assurgono al ruolo di mediatori tra l'esperienza di chi scrive e l'esperienza di chi legge, impegnati con le nuove generazioni (verrebbe da dire con “le future umanità”⁷) nel conseguimento di una competenza forte, ampia, polisemica – interpretativa, argomentativa, narrativa; una competenza capace di coniugare insieme il riconoscimento di sé e dell'altro da sé, il racconto di sé e dell'altro da sé, l'interpretazione di sé e dell'altro da sé, e di puntare dritta al conseguimento di una competenza di cittadinanza (l'esito ultimo di ogni percorso d'insegnamento) intesa

non solo come spazio di diritti e doveri giuridicamente sanciti, né solo come dimensione sociale dell'agire personale, ma come dimensione di senso e finalizzazione di scelte anche private, in nome di una avvertita appartenenza ad una comunità più o meno ampia⁸.

2011, pp. 32-41, trad. nostra. Citton si riferisce alla “postura letteraria” moderna come a quella di «un servitore nell'atto di eludere le vane pretese del proprio padrone di turno» e alle “pratiche letterarie” come «capaci di rivelare le imposture» della modernità.

5. Magris, Vargas Llosa, *La letteratura è la mia vendetta*, cit., pp. 12-13.

6. M. Nussbaum, *Non per profitto. Perché le democrazie hanno bisogno della cultura umanistica*, il Mulino, Bologna 2011, p. 111.

7. È il titolo di un'opera di Y. Citton, *Future umanità. Quale avvenire per gli studi umanistici?*, Duepunti, Palermo 2012.

8. «È tale ottica che ci consente di interpretare come *competenze per la cittadinanza* non solo le cosid-

Ma appunto di balsamo si tratta: lenisce le ferite ma non le guarisce, giacché l'insegnante di letteratura, per convinto e consapevole che sia della portata enorme del valore di essa, comunque si scontra con la prassi scolastica che gli chiede di formare uno studente competente in contesti di realtà in cui sembra possibile insegnargli a costruire quadrati e cerchi e trovarne perimetri e aree, ma non insegnargli a comporre racconti e poesie – né è detto che, ove mai fosse possibile insegnare a comporre racconti e poesie, ciò risulterebbe utile, spendibile in ambiti reali, ovvero si configurerebbe come “competenza”.

In altre parole, quando ci si scontra con la pratica scolastica le cose cambiano, le competenze vanno declinate con indicatori e descrittori, valutate, certificate. E qui la faccenda si complica, non solo perché non è semplice entrare nella prassi reale della nostra scuola, spesso regolata da indicazioni contraddittorie, ma perché, tra la riflessione degli studiosi o teorici della competenza letteraria e la prassi di chi dovrebbe insegnarla, si colloca almeno un altro livello di riflessione, cioè quello dei teorici e degli studiosi della didattica, a cui l'insegnante comunque è tenuto a guardare.

Se da un lato dunque resta aperta la domanda sull'accessibilità della competenza letteraria attraverso il percorso scolastico, scatta altresì la domanda sulle modalità, sugli strumenti che rendono possibile tale accesso. E se ne aprono due ancora più inquietanti: quali strategie porrà in essere l'insegnante allo scopo di pervenire a quella “rivoluzione culturale”⁹ necessaria all'insegnamento per competenze? E ancora: esistono strade realmente e concretamente percorribili perché, avvenuta la rivoluzione nel docente, anche lo studente si convinca a “cambiare mestiere”¹⁰, operando la rivoluzione in se stesso e pervenendo dunque alla competenza letteraria non come premio o trofeo, ma come strumento d'accesso alla cittadinanza?

Queste domande sono destinate a restare senza risposta fino a quando non siano calate all'interno di un percorso reale di studio della letteratura orientato al conseguimento della competenza letteraria nella triplice accezione che s'è detta; un percorso cioè non solo d'*insegnamento per competenze* ma d'*apprendimento di competenze*, anzi di competenze letterarie.

È questo il percorso abbiamo provato a pianificare e realizzare in seno al progetto *Compita*¹¹.

dette competenze chiave indicate a livello europeo e nazionale, ma anche le competenze disciplinari, da implementare via via nei percorsi di studio». (R. Bortone, *In attesa di un modello per la certificazione delle competenze*, in “Scuola e Amministrazione”, febbraio 2009, p. vi.).

9. Ph. Perrenoud, *Costruire competenze a partire dalla scuola* [2000], trad. a cura di G. Gialdino, Anicia, Roma 2010, p. 92.

10. Ivi, p. 116.

11. Nato da una riflessione compiuta in seno all'ADI (Associazione degli Italianisti) e immediatamente sposato e sostenuto dal MIUR (Ministero dell'Istruzione, Università e Ricerca), il progetto *Compita* (com-

Accogliendo un suggerimento che ci arriva da Mario Castoldi¹², abbiamo invertito l'ordine dei fattori e anticipato pertanto l'operazione che siamo soliti considerare conclusiva, ovvero la valutazione. E ci siamo chiesti: che cosa valuteremmo nel lavoro dello studente per affermare che questi possieda la competenza interpretativa, argomentativa, narrativa? Come lo vorremmo, questo studente "letterariamente competente"?

È stato facilissimo dire come *non* lo vorremmo. Non lo vorremmo pedante come un erudito: non ci importerebbe che sapesse sciorinare i nomi patri della letteratura o che sapesse compilare un decalogo di opere irrinunciabili da cui ricavare preziosi insegnamenti; in altre parole, non ci interesserebbe valutare il possesso di un canone solo nominale né di un generico patrimonio di messaggi socialmente accettabili: in entrambi i casi non valuteremmo competenze ma conoscenze, per di più soggette all'usura del tempo, come ogni modello strutturalmente vincolato all'epoca che lo genera. Vorremmo piuttosto che lo studente possedesse gli "strumenti": strumenti d'accesso al "fatto" letterario e strumenti di raccordo tra il "fatto" letterario e i "fatti" reali, ovvero i "contesti di realtà"; e che questi strumenti sapesse usarli opportunamente. Pertanto l'individuazione di tali strumenti ci è sembrata operazione da espletare in via assolutamente preliminare.

Se di strumenti di competenza si tratta, bisogna che siano fatti salvi da quel rischio-usura di cui si diceva; bisogna cioè che, senza pretenderli eterni, gli strumenti siano quanto meno costanti, costantemente e universalmente riconoscibili, riproponibili, utilizzabili. Ci è sembrato che solo quattro elementi della letteratura possedessero questo prerequisito indispensabile per l'accesso alla funzione strumentale. Proveremo ad analizzarli qui di seguito.

1) *I generi*. Consentiamoci la lettura attenta di una lunga e importante osservazione di Cesare Segre:

I generi non hanno solo un peso determinante al momento della ricezione, ma anche in quello dell'emissione [...]. Chi scrive, insomma, nello scegliere il genere letterario dell'opera che sta avviando, tiene conto dell'argomento da trattare, dell'ampiezza che vuole raggiungere, della tonalità che intende mantenere. A sua volta il genere lo porterà a scelte stilistiche, tematiche, ecc. [...] la possibilità di capire i discorsi altrui non sta soltanto nella comune conoscenza delle premesse e delle modalità dell'atto di comunicazione. È come se chi parla

petenze dell'italiano), *work in progress* condiviso negli spazi della ricerca-azione in aula e nei seminari regionali e nazionali, si propone di esplicitare in un modello trasferibile le operazioni cognitive-emotive presupposte dalla lettura-interpretazione di un testo letterario e delle forme di scrittura più consapevoli. L'obiettivo è quello di definire un *Quadro di riferimento della competenza letteraria*, intesa specificamente come competenza interpretativa in tutte le sue occorrenze di lettura e scrittura, cioè come *expertise* complessa che implica processi di alto livello. Il progetto – percorso ipotizzato su tre anni – vede coinvolte in prima linea, accanto al MIUR, l'università e la scuola secondaria di secondo grado (cfr. il Documento del Comitato Tecnico Scientifico qui pubblicato come secondo intervento del presente volume).

12. Cfr. M. Castoldi, *Progettare per competenze. Percorsi e strumenti*, Carocci, Roma 2012, pp. 81-86.

munisse il suo discorso di asterischi, frecce e altri indici, che facilitano la messa a fuoco da parte del destinatario. Come dice Iser [...] ciò che permette la comprensione di un testo è l'assieme di "istruzioni" che l'autore immette già nel testo perché il suo lettore lo possa comprendere. [...] Perciò [...] i generi letterari, così come tutto il repertorio di elementi formali cui si ricorre in ogni testo, non sono soltanto degli ausili tassonomici per i ricercatori, ma sono soprattutto delle "istruzioni" atte a rendere spedita la comunicazione linguistica¹³.

Ci sarebbe in verità poco da aggiungere, e tuttavia, poiché da insegnanti stiamo ragionando, precisiamo alcune cose. «I generi letterari sono istruzioni»: come tali vorremmo che lo studente ne disponesse. Vorremmo che lo studente li usasse come schemi, modelli di rappresentazione del reale, poiché «il termine modello non significa qualcosa di statico e chiuso, [...] può anche contenere i fermenti, i dissidi, le contraddizioni di un dato mondo»¹⁴; vorremmo che li usasse dunque non come strumenti classificatori, ma come espressione di modalità raffinate di fruizione e rappresentazione della realtà, fatta di nuclei ora narrativi, ora lirici, ora drammatici. In altre parole, attraverso i generi letterari, allo studente verrebbe offerta la possibilità di riconoscere e interpretare modalità di percorrenza dell'esistenza umana: l'azione nel reale, quando il genere è la narrativa; la riflessione sul reale, quando il genere è la poesia; il conflitto con il reale, quando il genere è il teatro. Modalità indipendenti e coesistenti, giacché non solo in una stessa vita, ma nell'arco della stessa giornata l'essere umano si pensa ora narrativamente, ora liricamente, ora drammaticamente.

- 2) *La storia della letteratura*. Anche qui ci viene incontro Segre quando osserva:

La filologia è proprio lo sforzo di capire; e la continuità geografica e storica ci fornisce strumenti abbastanza efficienti per seguire gli sviluppi del modo di significare e di esprimersi nelle manifestazioni artistiche¹⁵.

Appena dopo e ancor più esplicitamente, Segre parla della storia della letteratura come dello «strumento per ottenere la fusione di orizzonti»¹⁶; ed è esattamente questo lo strumento di cui vorremmo in possesso lo studente competente: non una teoria cronologicamente orientata di autori e opere, ma un percorso in prospettiva, con tutte le peculiarità che alla prospettiva attribuiva Leon Battista Alberti. Nel suo trattato *De pictura* il grande architetto rinasci-

13. C. Segre, *Generi, architetture e forme testuali*, in Id., *Critica e critici*, Einaudi, Torino 2012, pp. 117-118 (sottolineature nostre).

14. Id., *Quanto dura il canone?*, in Id., *Critica e critici*, cit., p. 150.

15. Id., *Il contatto con il passato*, in Id., *Critica e critici*, cit., p. 154.

16. Ivi, p. 155.

mentale dice chiaramente che ogni conoscenza si fa “per comparazione”: con la prospettiva, in buona sostanza, gli oggetti non sono più definiti esclusivamente dai loro elementi costitutivi, ma dai rapporti che creano con gli altri elementi. La realtà cessa di essere quindi un contenitore di oggetti irrelati e si presenta da questo momento come un sistema di relazioni, di rapporti. Questo vale anche per quella realtà rappresentata dagli autori e dalle opere della letteratura, disposti su piani di reciproche e necessarie relazioni che la storia della letteratura coglie e rilancia in quanto – per riprendere appunto l’espressione di Segre – strumento capace di fondere, di coniugare insieme appartenenza e scarto, contiguità e distanza, identità e alterità.

I libri, alla fine, arrivano a disegnare un territorio comune, sono le frontiere dichiarate del paese immaginario in cui ci muoviamo¹⁷.

- 3) *L’uso connotativo della lingua*. Riprendiamo per un attimo l’osservazione: «uno scrittore non sceglie: è la vicenda, l’oggetto che gli dettano, per così dire, lo stile». Magris mette l’accento su quello che siamo soliti chiamare “uso connotativo della lingua” per distinguerlo dall’uso denotativo di essa; per distinguerlo ma non per contrapporlo, giacché ovviamente non c’è connotazione senza denotazione, non c’è – per parafrasare Magris – “stile” che alcun “oggetto” sia in grado di “dettare” allo scrittore, se lo scrittore non abbia prima conosciuto e descritto l’oggetto per quel che è, per quel che lo rende riconoscibile nell’esperienza dei sensi. Purtroppo oggi

per quanto riguarda in particolare le lingue, i fautori della globalizzazione pensano che la conoscenza da raggiungere sia la conoscenza pratica: quella che può avere un buon portiere d’albergo o un impiegato di aeroporto¹⁸.

Questo, non solo proietta l’uso connotativo, simbolico della lingua in una dimensione di assoluta, inutile autoreferenzialità, ma pure confina l’uso denotativo della lingua in un’abilità da «portiere d’albergo o impiegato d’aeroporto», riducendolo a un pratico repertorio di vocaboli, espressioni e costrutti di largo impiego, atti a cavar fuori il parlante da situazioni problematiche connesse alla routine quotidiana. Ma la lingua letteraria – connotativa – è capace di rappresentare strati dell’esistenza che muovono dall’esperienza sensibile (quella rappresentata dalla lingua denotativa) e poi si sottraggono ad essa senza per questo sfuggire all’esperienza umana. Come strumento di accesso alla competenza costituisce quindi non veicolo per il recupero di lemmi complicati e altisonanti da spendersi in con-

17. J. Marchamalo, *Toccare i libri*, Salani, Milano 2011, pp. 16-17.

18. Segre, *Il contatto con il passato*, in *Critica e critici*, cit., p. 167.

testi straordinari, non un modello di “bello scrivere” (“leggi, così scriverai meglio!”), ma lo strumento di riflessione sulla dimensione denotativa e connotativa dell’esistenza, sulla necessaria coesistenza di significante e significato, sulla destinazione necessariamente duplice del sé: in primo piano, *hic et nunc*, e in prospettiva. Essa va dunque conosciuta e indagata con tutto il suo repertorio di elementi formali, che di questa duplice dimensione sono altrettante chiavi d’accesso; va conosciuta e indagata come strumento privilegiato d’accesso alla competenza di cittadinanza, nel modo che esemplarmente descrive Gustavo Zagrebelsky:

Essendo la democrazia una convivenza basata sul dialogo, il mezzo che permette il dialogo, cioè le parole, deve essere oggetto di una cura particolare, come non si riscontra in nessuna altra forma di governo. Cura duplice: in quanto numero e in quanto qualità. [...] Il dialogo, per essere tale, deve essere paritario. Se uno solo sa parlare, o conosce la parola meglio di altri, la vittoria non andrà all’argomento, al *logos* migliore, ma alla persona più abile con le parole [...]. Ecco perché la democrazia esige una certa uguaglianza [...] nella distribuzione delle parole. [...] Ecco perché una scuola ugualitaria è condizione di democrazia¹⁹.

- 4) *L’universalità/individualità della fruizione*. Un’opera letteraria (come ogni opera d’arte) è destinata a una fruizione universale: è “per tutti”, come nessun altro prodotto dell’agire umano, e, come nessun altro prodotto dell’agire, la sua durata è garantita dall’uso. L’uso, la fruizione dell’opera letteraria, passa certamente attraverso «la proprietà collettiva dei mezzi di comunicazione»²⁰: se non si condividono i codici d’accesso, non può esserci universalità di fruizione. E tuttavia questo collettivismo è ben lontano dal significare che il possesso sia “di tutti e di nessuno”, essendo vero piuttosto l’esatto contrario: l’accesso all’opera letteraria è di tutti e di ciascuno. Pertanto l’opera letteraria intanto dura e intanto promuove competenze in quanto sa essere di tutti e di ciascuno:

La competenza letteraria esige di poter (e aiuta a) instaurare degli scarti, degli intervalli, degli spazi interstiziali all’interno dei flussi di comunicazione²¹.

In questi spazi interstiziali si colloca ogni singolo lettore; o, per quel che a noi interessa, ogni singolo studente. Che riterremo letterariamente competente quando lo avremo visto instaurare questi scarti, addentrarsi negli interstizi; quando lo vedremo capace di percepirsi non solo come destinatario dell’opera letteraria (dunque consapevole del valore universale di

19. G. Zagrebelsky, *Imparare la democrazia*, Einaudi, Torino 2007, pp. 35-36 (sottolineature nostre).

20. C. Segre, *Quanto dura il canone?*, cit., p. 151.

21. Y. Citton, *La compétence littéraire: apprendre à (dè)jouer la maîtrise*, cit., p. 35.

essa e della “proprietà collettiva” dei mezzi di cui dispone), ma anche bat-titore libero di quel che l’opera letteraria gli ha veicolato.

Ma, una volta individuati con chiarezza quali fossero gli esiti del percorso, di quali strumenti desiderassimo che fossero dotati i nostri studenti per poter essere valutati “competenti”, ecco lo scoglio più grande: quale il nostro ruolo d’insegnanti nel percorso? E quale il ruolo dello studente²²? Ci siamo lasciati guidare ancora una volta da Castoldi, il quale individua «la potenzialità più interessante» dell’approccio didattico del «progettare per competenze» nella

reazione ai limiti di astrattezza e di demotivazione tipici della didattica tradizionale, ovvero la connessione tra scuola e vita, il proporsi come “ponte” tra l’esperienza di realtà e i saperi formalizzati, il puntare a riportare nella scuola la logica d’azione prevalente nel mondo reale. Ne consegue un ripensamento del ruolo dell’insegnante, una funzione più indiretta di catalizzatore delle risorse del gruppo in funzione della realizzazione del progetto²³.

D’altra parte, l’avvertimento veniva anche da Perrenoud:

In un lavoro centrato sulle competenze, il problema è che organizza le conoscenze, non il discorso. Una parte della scienza del *magister* è quindi ignorata. Non gli resta che ricostruire altre soddisfazioni personali, quelle dell’allenatore. [...] Un allenatore resta per principio fuori dal gioco²⁴;

che tuttavia non mancava di aggiungere:

Per insegnare dei saperi è sufficiente avere un po’ di conoscenze, per formare le competenze sarebbe preferibile che una parte dei formatori le possedesse²⁵.

Un allenatore, tuttavia, allena qualcuno che desidera essere allenato: non si gioca – per modo di dire – in una squadra di pallanuoto se si detesta l’acqua, il pallone, lo spirito di squadra, la stessa competizione. Bene dice dunque Castoldi, esplicitamente citando lo stesso Perrenoud:

Di riflesso, cambia profondamente anche il ruolo dello studente, il quale è chiamato a farsi carico della realizzazione del progetto, fornendo il proprio contributo all’interno di un disegno collettivo [...]. Tra le principali attività richieste allo studente possiamo richiamare la problematizzazione del compito affidato, la ricerca delle informazioni, il controllo critico delle proprie scelte, la pianificazione dell’azione e l’organizzazione del lavoro, la comunicazione dei risultati²⁶.

22. Una riflessione importante sul rapporto insegnante-allievo ci viene da Todorov, *La letteratura in pericolo*, cit., pp. 21-25.

23. Castoldi, *Progettare per competenze*, cit., p. 145 (sottolineature nostre).

24. Perrenoud, *Costruire competenze a partire dalla scuola*, cit., p. 95.

25. Ivi, p. 96.

26. Castoldi, *Progettare per competenze*, cit., p. 145.

È stato solo dopo aver chiarito anche in che cosa dovesse consistere questa necessaria e duplice “rivoluzione culturale” che è stato possibile stendere il progetto. Vediamo in che cosa consiste.

Lo abbiamo intitolato *Leggendo di altri, scrivendo di me*²⁷ e destinato alle tre classi successive al biennio della secondaria di secondo grado. Il progetto ruota intorno a due concetti-chiave, cui le riflessioni precedenti vorrebbero fornire sostegno teorico e metodologico:

- la competenza letteraria ha il suo perno nel rapporto circolare tra il testo e il lettore e si presenta come una competenza complessa, all'interno della quale s'individuano quattro momenti: conoscenza, comprensione, riappropriazione, valutazione. Queste quattro componenti s'intendono anch'esse in un rapporto circolare e di reciproca implicazione²⁸;
- il genere è, fra i quattro strumenti che abbiamo giudicato essenziali per il conseguimento della competenza letteraria, elemento-pilota, giacché, come ampiamente lascia intendere l'osservazione di Segre, attraverso il genere sembra possibile in realtà conseguire anche gli altri tre.

A ogni classe è stato pertanto proposto un percorso fondato sullo studio di un genere letterario²⁹ e dei suoi elementi costitutivi e un ventaglio di attività capaci di sostenere il percorso, fornendogli motivazione e insieme *feedback*. In questa sede ci soffermeremo in particolare sul lavoro svolto con le terze classi, e per un motivo preciso: il primo anno del secondo biennio è un anno d'esordio. Lo studente è esattamente quel “lettore non specialista” di cui parla Todorov³⁰: il primo biennio lo ha dotato di alcuni strumenti di ricognizione linguistica e letteraria che gli consentono di avere accesso ai testi, ma rispetto al testo letterario si pone ancora o con l'estraneità di chi sia chiamato a compiere – appunto – un'operazione puramente ricognitiva (chi è il narratore? Come si compone il sistema dei personaggi? Che metro impiega la poesia? Quale figura retorica? ecc.) o viceversa con il soggettivismo narcisista del rispecchiamento (la poesia o il racconto o il dramma “mi piace” se “mi ci rispecchio”, cioè se ripropone situazioni di cui lo studente senta la vicinanza biografica). A questo lettore esordiente (e al suo insegnante) le *Indicazioni nazionali per i licei* propongono di avviare – insieme a una *riflessione metalinguistica* – un *percorso storico* della letteratura italiana dalle origini ai nostri giorni di cui, in uscita, gli si chiederà di avere “chiara cognizione”. Insomma, lo studente del terzo anno di liceo è in una condizione esistenziale per certi aspetti non diversa da quella

27. Il titolo in realtà rinvia a un progetto editoriale per il primo biennio della scuola secondaria di secondo grado: R. Alfieri, V. Campo, *Leggendo scrivendo*, Zanichelli, Bologna 2002.

28. È lo schema di lettura della competenza letteraria suggerito dai documenti CTS, *Compita*, 2012.

29. I generi scelti sono: il sonetto per le terze classi, il poema per le quarte, la novella per le quinte.

30. Todorov, *La letteratura in pericolo*, cit., p. 24.

degli scrittori di cui si appresta a far la conoscenza, ugualmente soggetti – *mutatis mutandis* – alla riqualificazione dei loro strumenti di ricognizione, interpretazione, rappresentazione del reale, ugualmente impegnati in una riflessione metalinguistica (e di quale portata!), analogamente impegnati nell'avvio di un percorso di storia della letteratura di cui sono protagonisti e consapevoli iniziatori. E il primo prodotto originale, fresco, nuovissimo di questi artisti intraprendenti, ma pieni – come di coraggio – d'ansia, il primo segnale forte della loro coscienza nuova, che è insieme baldanzosa consapevolezza e drammatica problematizzazione di sé, è in quel genere nuovo che informa su di sé una lunga stagione e molte generazioni di poeti: il sonetto.

Struttura ragionativa, rigorosa ma non rigida, il sonetto si offre allo studente del terzo anno prima di tutto con l'evidenza del suo schema compositivo: due quartine di endecasillabi, destinate a proporre un problema, una questione, un dilemma, un bivio; due terzine destinate non alla risoluzione del problema – bianco o nero – ma all'esito, alla conclusione non tanto o non solo logica, ma esistenziale. Questo schema è un *passepourtout*: consente infatti di rappresentare uno iato esistenziale, la condizione del dubbio, della sospensione; ma al contempo è rappresentazione di un'epoca difficile e distante, che lo schema, se non semplifica, avvicina e riconduce a coordinate percorribili; è flessibile: si presta alla riflessione sull'amore ma anche al gesto irriverente, allo svelamento mistico come al gioco delle maschere; è uno schema lirico ma non conosce la frammentazione della parola e della sintassi tipica di tanta lirica moderna, anzi dispiega in "lunghi" endecasillabi pensieri che cercano, che vogliono struttura sintattica, e che non esitano, per farsene una adeguata, a ricorrere a inversioni, anticipazioni, ripetizioni e a tutto quanto include il variegato mondo delle figure retoriche; nato nel Medioevo, è frequentato dai poeti più diversi, e nelle epoche più disparate. Insomma, messo lì all'inizio del percorso storico letterario, il sonetto è frutto troppo ghiotto per non essere colto; ma va conosciuto prima di esser dato in pasto, e conosciuto in tutti i molteplici aspetti che si è provato a passare in rassegna, e in essi compreso.

Per questo la prima fase del progetto è stata interamente dedicata alla conoscenza: della struttura del sonetto come degli autori che l'hanno frequentato. È stato incrociando autori e sonetti diversi che gli studenti sono pervenuti a quel che abbiamo chiamato "il sonettabile". La classe, vera «comunità ermeneutica»³¹, dotata delle chiavi d'accesso alla struttura (metrica, rime; parole-chiave, campi semantici; figure retoriche "di parola e di pensiero"), di queste chiavi è stata prima chiamata a verificare il funzionamento su sonetti di Iacopo da Lentini, Cavalcanti, Cino da Pistoia, Angiolieri, Alighieri, Petrarca, Shakespeare, Foscolo. In un secondo momento ha svolto un'operazione di analisi comparata tra

31. È la notissima definizione di R. Luperini, *La fine del Postmoderno*, Guida, Napoli 2005, p. 65.

le opere lette e, tramite la discussione organizzata dall'insegnante, ha delineato costanti e scarti sino a tracciare un ipotetico "universo del sonetto", fatto di temi ricorrenti o assimilabili, veri punti di sutura tra la struttura e il contenuto.

Il lavoro, fin qui incentrato per lo più sulla conoscenza e la comprensione del testo, a questo punto ha iniziato quasi naturalmente a virare verso la riappropriazione: una volta compresa la destinazione della struttura per l'autore, gli studenti hanno iniziato a chiedersi la plausibilità della struttura per loro stessi. L'insegnante allora ha esplicitamente chiesto agli studenti di individuare e mettere per iscritto ciò che per loro, nella loro privata esperienza, si configurasse come "sonettabile": ne è venuta fuori una rassegna impressionante di lancinanti domande esistenziali, di ambivalenze irrisolte, di incursioni ora precocemente dolorose ora deliziosamente leggere nel mondo complesso degli adulti. Individuati i contenuti, l'insegnante ha chiesto agli studenti di trovare dei temi capaci di veicolarli, chiamandoli così nuovamente alla scrittura, e alla scrittura argomentativa-denotativa. Su quelle scritture è iniziata la prima operazione poetica: selezionare le parole-chiave, quelle irrinunciabili, quelle senza le quali le loro argomentazioni si sarebbero sbriciolate. Sulle parole salvate l'insegnante ha chiesto di gettare le fondamenta di un sonetto; e, contrariamente alle previsioni, gli studenti si sono messi a lavorare alacremente al progetto di un canzoniere collettivo che restituisse il senso di una ricerca esistenziale individuale eppure comune.

Quando i sonetti sono stati consegnati, l'insegnante ha chiesto a ciascuno di fare l'analisi del proprio testo: perché quello schema di rime? Perché quelle parole in rima e non altre? Perché quell'anafora, quell'anastrofe, quell'enjambement (le figure più ricorrenti)? E tutti (tutti) gli studenti hanno spiegato la struttura con il contenuto tanto che, quando provocatoriamente l'insegnante ha offerto loro la possibilità di stracciare il sonetto e inserire nel canzoniere una prosa, che illustrasse i nuclei problematici del sonetto senza il ricorso a endecasillabi e rime, tutti (tutti!) hanno rifiutato l'offerta: ormai la parola s'era fatta simbolo, era diventata connotativa, e non avrebbe mai e poi mai accettato di tornare alla denotazione. "In fondo la metrica è facile, prof.: è il ritmo che diamo alla nostra vita".

Perciò anche chi scrive rinuncia a questo punto a denotare e lascia spazio alla parola poetica. Non si tratta di narcisismo dell'insegnante che si lusinga nel vedere i propri allievi scimmiettare i maestri: non solo questi sonetti (qui di seguito se ne riporta solo qualcuno, ma davvero sarebbero tutti da leggere, tutti ugualmente significativi) non costituiscono in alcun modo "materiale artistico", ma non sono nemmeno la riprova della riuscita del progetto, che non ha nella produzione lirica la sua finalità. Essi costituiscono piuttosto lo strumento della riappropriazione e della valutazione: scoperta del sé attraverso la letteratura, plausibilità della letteratura per sé. E in questa accezione allora essi si accampano alla nostra attenzione con l'evidenza di una prova riuscita, di una competenza raggiunta.

Sono la soluzione di un allievo,
un numero primo o il suo quadrato.
Ero unico ma fui moltiplicato
e toccando l'infinito crescevo.

D'improvviso a me stesso fui sottratto,
esattamente nulla mi sentivo,
rotondo agli occhi degli altri apparivo,
non so se ero uno zero o sono matto.

Immensamente piccolo mi sento,
capisco che la vita è un cambiamento
ma vorrei rimanere chi divento.

Perciò, ti prego, se vai al mare
raccogli una di quelle pietre rare,
incidimi, e non potrò cambiare.

Giulia

Amai ciò che illusione mi porgeva.
Amai l'astuto gioco della mente.
Amai l'inganno che fu a me suadente.
Amai ciò che solo per me esisteva.

Avanzai la scommessa che premeva
ma in cambio solo un rimbombo latente,
e per quest'eco immobile e dormiente
sussultai per il nulla che diceva.

Alimentata dai ricordi, il lento
e opaco dubbio affiora serpeggiante
e per paura sfuggo la chiarezza,
misero premio di ambigua salvezza.
In fondo al baratro il sogno ammalianti
sparso in disordine da un tenue vento.

Clara

Osservo i miei compagni diligenti
presi dal loro sonetto profondo
a cui rime e parole seducenti
danno vita ad ameno sottofondo.

Osservo i miei bei versi indisponenti
in quanto con le sillabe io abbondo
e con vocaboli poco attinenti
dò vita a un funesto girotondo.

Le mie idee ancor non molto chiare
nuotano libere nella mia mente
come pesci sperduti in mezzo al mare;
chiuse in schemi incapaci son di stare,
non posson esser lette dalla gente
e osteggiano il mio animo a svelare.

Silvia

Sono Dante e di sonno non ne avevo
quando giunsi ai piedi dell'alto monte,
davanti il sol, dietro l'ombra vedevo;
le gambe verso la luce eran pronte

però la lupa scarna lì scorgevo
mentre di là un cammino men pesante,
perciò: destino duro e poi sollievo,
o comodo con ombra e fresca fronte?

Pensai; e poi, anche se pieno di paura
decisi di andare dritto e tutt'ora
credo che questa sia una scelta pura;

sconfiggerò la malvagia signora,
sono convinto e so che sarà dura;
si guadagna quando il coraggio affiora.

Leonardo

È dall'inizio della mia esistenza
che perplesso continuo a indagare
fin dal più profondo del mio pensare
sopporterò questa mia penitenza?

Davvero fino all'estrema sentenza
purtroppo solo io dovrò restare
e tutto ciò mi deve provocare
questo enorme senso di impotenza

Mi sento come quella grigia foglia
mai caduta durante quell'inverno
e non sa che significhi volare

Io non sento più bruciare voglia
in me di combattere per l'eterno
e in cosa non so più poter sperare.

Davide

Scorgo la barca tentar d'approdare
trasporta il dolce peso del sapere
vento e fragori la fanno tacere
non vuole arrendersi e quindi affondare.

Da molto procede il suo navigare
con incertezze e paure a temere
il sogno del futuro sostenere
la luce della notte abbracciare.

Dentro le silenziose profondità
le correnti tentano di spegnere
un ideale da accarezzare

Ma è sempre decisa a non rinunciare.
Un pianto odo al cielo rivolgere:
odo invocare una possibilità.

Marco

13. Convergenze fra discipline umanistiche e scientifiche

di Cristina Nesi

Non è detto che l'aver trascorso più di trent'anni nel mestiere di cucire insieme lunghe molecole presumibilmente utili al prossimo, e nel mestiere parallelo di convincere il prossimo che le mie molecole gli erano effettivamente utili, non insegni nulla sul modo di cucire insieme parole e idee, o sulle proprietà generali e speciali dei tuoi colleghi umani.

Primo Levi¹

Se la società ha il compito primario di educare cittadini, e non «utili impiegati»² incondizionatamente arrendevoli, e se la letteratura aiuta quanto la cultura scientifica alla formazione del senso, da contrapporre quotidianamente alla formazione in ambito extrascolastico del consenso e dell'omologazione, allora formazione umanistica e formazione scientifica debbono essere complementari e convergenti nella nostre scuole.

Dalla provocatoria tesi di Charles Snow della schisi fra *The Two Cultures* (1959) ci separano ben cinquant'anni di storia, eppure ancora oggi la cultura italiana e la scuola cercano con molte difficoltà di ricollegarsi, come dice Remo Bodei³, a una tradizione plurisecolare di collaborazione e intersezione tra materie umanistiche e scientifiche, nonché di osmosi fra diversi livelli di istruzione dei cittadini.

Certo, nei secoli passati la fusione fra le discipline era un dato di fatto e, come ci ricorda Primo Levi nell'*Altrui mestiere*, una distinzione fra letteratura, arte, tecnica e scienza non la conoscevano né gli anonimi costruttori delle cattedrali gotiche, né Dante, né Galileo, né tanto meno Goethe. Quello che la modernità si è disabituata a fare è pensare alla complessiva interrelazione fra le cose (rivendicata dalla recente proposta di una *Terza cultura*, 2011), divario che ha preso sempre più campo in seguito alla «professionaliz-

1. P. Levi, *La chiave a stella*, in *Opere*, a cura di M. Belpoliti, Einaudi, Torino 1997, vol. I, p. 176.

2. Cfr. F. Nietzsche, *Sull'avvenire delle nostre scuole*, Adelphi, Milano 1975.

3. Cfr. R. Bodei, *Incroci*, in V. Lingiardi, N. Vassallo (a cura di), *Terza cultura*, il Saggiatore, Milano 2011, pp. 53-55.

zazione» e alla «burocratizzazione» ottocentesca della scienza e della tecnica, per dirla con Pierpaolo Antonello⁴.

Non è certo un caso, che le linee guida della Riforma insistano sull'integrazione fra cultura umanistica, scientifica e tecnologica, arrivando a suggerire per gli istituti tecnici un orientamento agevole «fra testi e autori fondamentali, con riferimento soprattutto a tematiche di tipo scientifico, tecnologico ed economico». Dunque, perché non partire proprio da qui per sviluppare una ricerca-azione sulle competenze letterarie, connesse alla narrazione di contesti lavorativi e sociali o di ambito scientifico?

Lo stesso Remo Ceserani segnala l'interesse e l'utilizzo fin dagli anni Ottanta di strumenti e modalità discorsive letterarie da parte di coloro che operano all'interno di discipline non letterarie (fisica, chimica, biologia, medicina, diritto ecc.)⁵, in quanto sempre più prende corpo l'idea che il testo letterario sia innanzitutto un potente strumento cognitivo, oltre che immaginativo, col quale è possibile dare un senso anche al lavoro, alla vita quotidiana, alle interazioni fra gli individui.

Due sono gli aspetti della scrittura letteraria che hanno maggiormente attratto le altre discipline scientifiche: l'uso della metafora e il ricorso alla narrazione, l'uno in quanto strumento adatto alla formulazione di ipotesi, l'altra per la sua capacità di esplorare mondi reali e possibili, di ipotizzare un ruolo sociale entro una comunità e di contribuire alla formazione di identità.

Tanto è radicato il bisogno di «narrare» nell'essere umano, che lo studioso evoluzionista Stephen Jay Gould ha sostenuto che forse il nome più appropriato per la nostra specie sarebbe stato proprio *homo narrator*.

Partendo da queste premesse teoriche, tre classi iniziali del secondo biennio dell'is (Istituto d'istruzione superiore) «G. Ferraris-F. Brunelleschi» di Empoli sono state coinvolte in un percorso di letture connesse dalla tematica industriale, scelta dettata dalle considerazioni di Harald Weinrich riguardo alla mnemotecnica. Che cosa ci resta di un libro, dopo che è trascorso molto tempo dalla sua lettura? Secondo Weinrich qualsiasi memoria passa attraverso i temi e «la memoria letteraria lotta contro l'oblio»⁶, soprattutto quando la tematica si lega agli aspetti materiali, materialistici o contenutistici del testo, come ricorda anche Romano Luperini⁷. Insomma, si trattiene nella

4. P. Antonello, *Il ménage a quattro. Scienza, filosofia, tecnica nella letteratura italiana del Novecento*, Le Monnier, Firenze 2005, p. 7.

5. R. Ceserani, *Convergenze. Gli strumenti letterari e le altre discipline*, Bruno Mondadori, Milano 2010.

6. H. Weinrich, *Memoria letteraria e critica tematica*, in U. M. Olivieri (a cura di), *Le immagini della critica. Conversazioni di teoria letteraria*, Bollati Boringhieri, Torino 2003, p. 79.

7. R. Luperini, *Dalla critica tematica all'insegnamento tematico della letteratura: appunti per un bilancio*, in «Allegoria», 44, maggio-agosto 2003, pp. 114-122.

memoria più facilmente quel tema che rinvia alla concreta materialità dei contenuti di conoscenza.

La programmazione del percorso, una volta scelto il tema, ha considerato imprescindibili altri quattro punti:

- 1) la lettura in forma integrale delle opere letterarie, vista la mancata abitudine degli studenti del tecnico a farlo;
- 2) l'individuazione di una tematica scientifica, che coinvolgesse il mondo delle fabbriche chimiche, siderurgiche e di meccaniche di precisione (anche informatiche), dal momento che le classi avevano scelto questi tre indirizzi nel piano di studio del secondo biennio;
- 3) la scelta di autori della seconda metà del Novecento, periodo trascurato dalla programmazione scolastica, che spesso anche in quinta non supera la Seconda guerra mondiale;
- 4) una forte interdisciplinarietà, che imponesse una stretta collaborazione fra le tre docenti di materie letterarie e i colleghi di informatica e sistemi di elaborazione e trasmissione di dati, di chimica e di impianti.

Un ampio respiro temporale, da dicembre a maggio, era poi indispensabile per consentire la lettura individuale delle quattro opere proposte (*Il sistema periodico* e *La chiave a stella* di Levi, *Donnarumma all'assalto* di Ottiero Ottieri e *La dismissione* di Ermanno Rea) e per un'attività laboratoriale impostata a strategie diverse: dal *webquest*, per la ricerca documentaria, alla LIM (Lavagna interattiva multimediale) per la condivisione delle attività e per l'archiviazione dei lavori, dal *problem solving* per sviluppare capacità di analisi e riflessioni riguardo all'individuazione delle tematiche di fondo, dei campi semantici e del tessuto retorico, fino all'elaborazione in forma individuale di piccoli racconti o riflessioni.

Una volta incentrati gli obiettivi d'apprendimento sulla comprensione dei vari e complessi livelli di lettura del linguaggio letterario, sono stati definiti gli obiettivi trasversali, raccordandoli a tre aspetti cruciali nella vita di ciascun individuo, ovvero la realizzazione e la crescita personale (capitale culturale), la cittadinanza attiva e l'integrazione (capitale sociale), la capacità di inserimento professionale (capitale umano), secondo la *Raccomandazione* del Parlamento e del Consiglio europei sulle competenze chiave per l'apprendimento permanente (18 dicembre 2006).

Nella progettazione didattica è apparsa subito chiara la necessità di privilegiare la prospettiva spaziale, che avrebbe consentito di far emergere le interazioni esistenti fra spazio testuale e spazio del vissuto: due universi paralleli, la realtà e la finzione, da sempre alla base di qualsiasi racconto. *L'analisi letteraria geocritica* per questo motivo è sembrato il metodo più consono, sia perché muove da ambiti fortemente interdisciplinari, sia perché cerca di scio-

gliere il complesso gioco di relazioni, che unisce il dato letterario al mondo da cui la storia ha preso vita. Questo avrebbe comportato anche lo studio delle architetture dell'industria postbellica (in particolare la fabbrica Olivetti e le case INA – Istituto nazionale delle assicurazioni – per gli operai disegnate da Luigi Cosenza), l'analisi del tessuto sociale, in cui gli stabilimenti s'insediano, la crescita o la decrescita demografica in rapporto all'attività industriale del territorio. Tutti elementi presenti anche nei romanzi, tutte componenti da approfondire con documentazioni, dati statistici e apparati fotografici.

L'intento è quello di capire come l'identità di una città, dal centro fino alla sua periferia industriale, sia costituita da chi la abita, dagli edifici, dalle officine, dalle strade che l'attraversano, ma anche dal linguaggio, che in quella città viene parlato o che parla di quella città, grazie a esperienze vissute, a memorie, a racconti. Del resto, ogni forma di soggettività determina nuovi spazi e ogni nuova modificazione dello spazio determina nuove forme d'identità.

Levi, Ottieri e Rea raccontano una periferia industriale cittadina e al contempo pongono il narratore come soggettività immersa in quello stesso ambiente e quindi passibile di trasformazioni. Le conoscenze pregresse, i ricordi, la propria condizione culturale entrano in dialogo con i luoghi, con le norme che li regolano, con la lingua, e ne colgono le progressive modifiche, così come i giovani lettori possono cogliere i segni di lenti cambiamenti nello stesso io narrante.

Martha Nussbaum (*Non per profitto*)⁸ ci ricorda che proprio le discipline umanistiche possono sviluppare società democratiche e plurali, grazie alla capacità di raffigurarsi i vari problemi della vita e di riconoscere negli altri persone con pari diritti. Soprattutto, possono aiutare a comprendere le potenzialità umane, tramite il racconto di problematiche e di scelte individuali in contesti difficili. Nel caso del percorso proposto, l'intento era di trattare le questioni all'interno del mondo del lavoro, dalla vorticosa innovazione tecnologica ai ritmi di lavoro, dal precariato alla disoccupazione, dalla creatività entro le industrie chimiche o le fabbriche neocapitalistiche dell'Olivetti o dell'Ilva, fino all'interazione fra spazio vitale, individui e comunità. Tutte situazioni raccontate da Levi, Ottieri e Rea, tre scrittori che hanno vissuto e scritto delle loro esperienze dirette e che possono far interagire i lettori con le emozioni, le convinzioni, le lotte del montatore Faussone, del chimico Levi nel laboratorio del campo di sterminio, del disoccupato Donnarumma, dell'operaio specializzato Bonocore. Dunque, una messa in comune di storie simulate. Capaci di coinvolgere emotivamente. Capaci, qualche volta, anche di mettere

8. M. Nussbaum, *Non per profitto. Perché le democrazie hanno bisogno della cultura umanistica*, il Mulino, Bologna 2011.

in discussione a livello cognitivo i propri convincimenti, la visione del proprio sé, l'orientamento rispetto alla comunità in cui ciascuno si trova a vivere.

Conoscere la realtà industriale italiana non è facile per i nostri studenti. E non lo è stato neppure per molti lettori italiani. Sul *Taccuino industriale* di Ottieri rimane traccia di questo mondo a parte:

Se la narrativa e il cinema ci hanno dato poco sulla vita interna di fabbrica, c'è anche una ragione pratica, che poi diventa una ragione teorica. Il mondo delle fabbriche è un mondo chiuso. Non si entra e non si esce facilmente. Chi può descriverlo?⁹

In effetti, anche Ascanio Celestini, che nel 2002 ha debuttato al Festival di Spoleto con il "teatro di narrazione" intitolato *Fabbrica*¹⁰, sostiene che quando si chiede a un operaio di parlare del proprio lavoro, questo si sente spiazzato. È la memoria del suo corpo a conoscere i movimenti del lavoro, non le parole: imparare il mestiere in fabbrica significa infatti guardare gli altri, che lavorano, e poi ripeterne i gesti. A Terni, dove Luigi Trastulli¹¹ di *Fabbrica* lavorava nel dopoguerra, si diceva a "rubeccio", cioè rubare con gli occhi il lavoro, come racconta Alessandro Portelli, principale teorico della storia orale e una delle fonti di Celestini, insieme ad altre testimonianze orali degli operai della Piaggio di Pontedera.

Fabbrica, visionata dagli studenti sulla LIM grazie alla registrazione completa dello spettacolo su YouTube, recupera storie vere, più altre favolose, e sospinge mentalmente lo spettatore lungo un dedalo di macchinari, sotterranei, cunicoli, pozzi che si fanno utero e tomba di una storia passata al se-

9. O. Ottieri, *Taccuino industriale*, in "Menabò", 4, 1961, p. 21, confluito poi in Id., *La linea gotica*. Ora, in Id., *Opere scelte*, a cura di G. Montesano, M. P. Ottieri, C. Nesi, "i Meridiani", Mondadori, Milano 2009, pp. 227-453.

10. In *Fabbrica* un operaio addetto al buon funzionamento di un altoforno racconta in una lunga lettera alla madre le vicende degli anni fra la fine del fascismo e la deindustrializzazione degli anni Settanta. Il testo nasce da una ricerca di Celestini cominciata nel 2000 con la registrazione di numerose testimonianze orali di operai. Alcuni laboratori hanno avuto un peso maggiore per la scrittura del testo, come quello alla Piaggio di Pontedera, dove un progetto della Fondazione Teatro aveva fatto interagire un gruppo di 15 attori con un gruppo di operai. Dopo il debutto nel 2002 al Festival di Spoleto e anni di rielaborazioni, in quanto *work in progress*, nel 2005 *Fabbrica* viene definitivamente pubblicato da Donzelli. Una versione RAI Due *Palcoscenico*, ambientata nelle ex acciaierie Falk, compare integralmente in rete: <http://www.youtube.com/watch?v=AQLxG43ZCSU>.

11. A. Portelli, *The death of Luigi Trastulli and other stories* (1991), in parte ripreso in Id., *Storie orali: racconto, immaginazione, dialogo*, Donzelli, Roma 2007, pp. 25-57. La morte di Luigi Trastulli davanti alle acciaierie di Terni il 17 marzo del 1949, nell'ambito di una protesta contro la NATO, porta con sé una singolare convergenza di invenzioni e di errori nei vari racconti orali, a partire dalla data stessa della morte, posticipata alla lotta per i licenziamenti del 1952-53. Il fatto che molti operai con il passare degli anni confondano i due episodi principali della lotta di classe a Terni, non è un errore casuale della memoria, chiarisce Portelli: la morte di Trastulli, slittata di tre anni nella memoria di molti, diventa l'evento che per 2.700 famiglie rimaste senza lavoro per i licenziamenti spacca in un "prima" e in un "dopo" la storia operaia della città. Quella morte viene inconsciamente assunta a rappresentazione della sofferenza più grande della comunità. Ne diviene quasi l'incarnazione.

taccio dalla memoria popolare, che sbugiarda le versioni ufficiali dei fatti o ne rivela le omissioni. Il montaggio delle varie testimonianze consente di poter comprendere l'esistenza di "altre" verità che s'insinuano nell'ordito dei fatti e di cogliere dai desideri o dall'immaginazione i modi in cui i singoli individui collocano se stessi nella storia della propria comunità operaia.

Allo stesso modo la vicenda di *Donnarumma all'assalto* segna uno "scarto dalla norma" del comune sentire. È la storia di un analfabeta, che si rifiuta di sottostare come gli altri 40.000 disoccupati di Pozzuoli ai metodi della psicotecnica per la selezione del personale e di compilare la domanda di assunzione. Pretende di "faticare", e questo deve bastare ai datori di lavoro.

Nella sua irremovibile, sorda e testarda protesta¹², Donnarumma riafferma il diritto di vivere della propria fatica e di togliersi la fame con il proprio lavoro: diritto elementare, che mina alla base ogni scientifico criterio selettivo e ogni utopico riscatto sociale. Come un moderno Calibano shakespeariano, che nella *Tempesta* rifiuta la scienza di Prospero, anche il personaggio di Donnarumma segna il caso limite: il sordo rifiuto alla colonizzazione del Nord industriale, che ha intravisto «un nuovo, difficile oro»¹³ nella quantità di manodopera disponibile al Sud.

A questo riguardo Robert Musil, scrittore e ingegnere al tempo stesso, sosteneva che la differenza conoscitiva tra scienza e letteratura è che la scienza si attiene a leggi rigorose e universali, a cui tende a riportare ogni anomalia, la letteratura invece converte i fatti oggettivi in soggettività e narra le «eccezioni», lo scarto dalla norma, appunto, a «cominciare dal sacrificio di Adamo fino alla bella donna che ieri ha ucciso l'amante»¹⁴. In altri termini, per Musil la scienza conoscerebbe attraverso un movimento centripeto, per cui ogni fenomeno a prima vista inspiegabile deve rientrare nell'alveo delle già collaudate norme, la letteratura aprirebbe invece ciò che è noto o banalmente quotidiano ai territori dell'imprevisto. Dunque, con movimento centrifugo.

Andrea Battistini ci viene in soccorso per un inquadramento storico del problema:

Questa differenza tra la scienza che vuole riportare l'eccezione fenomenica verso la regola della legge e la letteratura che vuole rendere eccezionale e unico anche ciò che è normale non è però sempre uguale lungo tutta la storia. Nei momenti in cui la scienza vive stagioni fortemente rivoluzionarie (si pensi a Galileo o a Einstein), essa tende ad avvicinarsi molto di più al modo di procedere della letteratura, perché, volendo rovesciare verità sclerotizzate, fa vedere i fenomeni in modo straniante, con occhi diversi. Non solo, ma poiché nei periodi

12. La protesta arriverà a chiedere un risarcimento per la mancata assunzione. Dopo lo scoppio di una bomba fuori dai cancelli della fabbrica, Donnarumma viene arrestato pur in assenza di processo e di prove.

13. Ottieri, *Donnarumma all'assalto*, in Id., *Opere scelte*, cit., p. 7.

14. R. Musil, *L'uomo senza qualità*, Einaudi, Torino 1972, vol. I, p. 245.

rivoluzionari gli scienziati innovatori non hanno mai prove scientifiche sicure e oggettive di aver ragione, perché altrimenti le loro tesi sarebbero accolte senza discussione, essi tendono a usare anche le risorse persuasive della retorica e i mezzi più tipicamente letterari¹⁵.

Ora, il rischio presente in un percorso interdisciplinare fra letteratura e scienza è quello di ridurlo a un'indagine sullo stile letterario degli scienziati, oppure a un'elencazione dei contenuti scientifici presenti nelle poesie e nelle prose dei letterati, un po' come è avvenuto per molte analisi critiche svolte sui testi di Italo Calvino¹⁶. Al contrario, come puntualizza Paolo Rossi, «i testi scientifici e i testi letterari non contengono né solo dimostrazioni o resoconti di esperimenti, né solo pagine esteticamente rilevanti. Scienziati e letterati sono sempre anche elaboratori e/o portatori di un'ideologia e di una visione del mondo»¹⁷.

Chiediamoci allora se in questa comprensione del reale esistano delle sinergie fra presupposti immaginativi e sistema scientifico, se emergano, insomma, alcune strutture isomorfe in condivisione.

Giacomo Debenedetti, sempre al limite dell'eresia interdisciplinare anche per gli studi fatti al Politecnico di Torino, si addentra nel territorio delle convergenze analogiche:

Oggi si direbbe che nel romanziere, come nel fisico venuto dopo la teoria dei quanti, viga l'idea dell'onda di probabilità, la quale permette solo di constatare dei comportamenti di corpuscoli (i personaggi, i moventi) che vengono a contatto solo perché esiste statisticamente la probabilità che tale contatto si avveri¹⁸.

15. A. Battistini, *Due statuti a confronto*, in C. Imbroscio (a cura di), *Il testo letterario e il sapere scientifico*, CLUEB, Bologna 2003, pp. 52-53.

16. In *Molteplicità*, una delle *Lezioni americane* di Calvino, la letteratura si fa carico di rappresentare le molteplicità delle relazioni, in atto e potenziali, mentre la scienza diffida delle spiegazioni generali e delle soluzioni non specialistiche. La letteratura può tessere insieme i diversi saperi e i diversi codici in una visione plurima e sfaccettata del mondo. Non mancano comunque posizioni critiche nei confronti di Calvino: «Va detto, d'altronde, che non sempre i pochi umanisti che si sono avventurati su qualche sentiero battuto dalla scienza hanno reso un gran servizio alla ricomposizione delle due culture. Facciamo un esempio impegnativo: Italo Calvino. Sì, proprio lui, nonostante la sua grandezza. Perché a me, con molta umiltà, sembra che, più che provare a raccontare il mondo avendo nel proprio bagaglio intimo di narratore l'immaginario e la conoscenza scientifici, Calvino sia al massimo riuscito a citare i semplici nomi della scienza, riducendola spesso a materia sottilmente esotica da cui attingere evocativamente, mentre, a livello di struttura, non è quasi mai andato oltre il fascino dell'enumerazione o della simmetria. Del resto, la sua visione della scienza, illuministica, algida, immancabilmente esatta (quindi in radicale contrasto con la stessa epistemologia novecentesca, aperta alla probabilità e all'indeterminazione), non è stata capace di riversare sulla pagina il mistero, la passione e la fascinazione che abitano quel mondo, i tesori ancora da scoprire in quei territori» (B. Arpaia, *Non due ma mille culture*, in «Il Sole 24 Ore», 10 luglio 2011, ora in Lingiardi, Vassallo, *Terza cultura*, cit., p. 30).

17. Cfr. P. Rossi, *1980-1900. Alcuni letterati italiani e la loro immagine della scienza*, in AISLLI – Associazione internazionale per gli studi di lingua e letteratura italiana, *Letteratura e scienza nella storia della cultura italiana*, Atti del IX Congresso AISLLI (Palermo, Messina, Catania, 21-25 aprile 1976), Manfredi, Palermo 1978, pp. 231-272.

18. G. Debenedetti, *Un punto d'intesa sul romanzo moderno*, in «L'Europa Letteraria», 22-24, luglio-dicembre 1963, pp. 41-50.

La sua visione del “personaggio-uomo” trasformato in “personaggio-particella”¹⁹, teoria mutuata certo dalle ipotesi probabilistiche studiate dai fisici, lo avvicina al *principio di indeterminazione*²⁰ di Werner Karl Heisenberg, che nella fisica moderna mette in soffitta le rigorose concatenazioni di cause ed effetti, lasciando il posto agli eventi in balia dell’*onda di probabilità* di Max Planck. La stessa deriva del possibile in cui fluttuano gli inattivi personaggi dell’*Eclisse*²¹ di Michelangelo Antonioni, film proposto alla visione della classe. Analizzato da Debenedetti nella *Commemorazione del personaggio-uomo* nel 1965, il film porta la firma nella sceneggiatura proprio di Ottieri. Il destino è ormai divenuto sorte, addentrandosi nelle riserve inesauribili del possibile, come è ben chiaro anche a un altro scrittore scelto per il percorso, Primo Levi:

È già difficile per il chimico antivedere, al di fuori dell’esperienza, l’interazione fra due molecole semplici; del tutto impossibile predire cosa avverrà all’incontro di due molecole moderatamente complesse. Che predire sull’incontro di due esseri umani? O delle reazioni di un individuo davanti a una situazione nuova? Nulla: nulla di sicuro, nulla di probabile, nulla di onesto²².

Nel rapporto di assimilazione fra scienza e letteratura, opera singolarissima rimane *Il sistema periodico*: autobiografia, ricordi di fabbrica (quella di vernici, dove Levi ha lavorato) e indagine sulla realtà attraverso la materia.

Già nel primo capitolo, *Argon*, c’è il racconto dell’infanzia di Primo nella comunità degli ebrei torinesi, il *côté* di formazione scientifica della famiglia, l’amore per la lettura e compare la dimensione inventiva della chimica insita nel suo patrimonio di metafore. Levi compie l’operazione singolarissima di un risveglio catacretico (meccanismo di sostituzione terminologica, per sopprimere alle carenze di lessico specifico della chimica), ricontestualizzando quelle stesse metafore utilizzate dalla chimica in un ambito extrascientifico. Così, durante un laboratorio tenuto dalla docente di chimica e di lettere gli stu-

19. Id., *Commemorazione provvisoria del personaggio-uomo*, in “Paragone”, 190, 1965, pp. 3-36. Nel testo si legge anche: «La nostra tesi è che oggi la narrativa e la scienza sembrano trasmettere, con due codici diversi, lo stesso tipo di informazioni su ciò che maggiormente interessa la natura dell’uomo e del mondo» p. 6.

20. Asserisce che la misurazione simultanea di due variabili coniugate, come la posizione e la quantità di moto di una particella, si può effettuare solo con precisione limitata. Quanto più precisa è la misurazione della posizione, quanto più imprecisa è quella della quantità di moto e viceversa. Nel caso limite, una precisione assoluta per una delle variabili comporterebbe un’imprecisione assoluta per l’altra. Il legame causale fra presente e futuro è perduto e le leggi e le previsioni della meccanica quantistica assumono una natura puramente probabilistica, ossia statistica.

21. *L’Eclisse*, 1962. Regia M. Antonioni, sceneggiatura di M. Antonioni, T. Guerra, E. Bartolini, O. Ottieri. Fotografia di G. Di Venanzo. Montaggio di E. Da Roma. Scenografia di P. Poletto. Musiche di G. Fusco. Presentato al Festival di Cannes del 1962, vinse il Premio speciale della giuria.

22. P. Levi, *Opere*, cit., vol. I, p. 1093.

denti hanno riscontrato come nel *Sistema periodico* gli elementi della tavola di Mendeleev divengano paradigmatici di comportamenti e caratteri umani, quasi fossero dei personaggi: il Nascosto, lo Straniero, l'Inoperoso, il Pesante, il Luminoso, l'Impervio... In questo modo la metafora si sveste di ogni carattere decorativo e rivela le sue implicazioni conoscitive e ancora una volta epistemologiche.

Ora, tornando al segmento temporale scelto per il percorso, Giancarlo Vigorelli considera «sintomatico che il 1962 si sia aperto e chiuso con due opere, *Il memoriale* di Volponi e *La linea gotica* [di Ottieri], che sono diversamente l'itinerario di un'esperienza operaia e aziendale sino al buio della nevrosi»²³ e a noi sembra altrettanto significativo che a quarant'anni di distanza, nel 2002, Rea racconti *La dismissione* di Bagnoli e la nevrosi perfezionistica del lavoro ben fatto di Vincenzo Buonocore, incaricato di sovrintendere lo smantellamento dell'Ilva: non un lavoro costruttivo, ma uno scrupoloso disfacimento degli impianti di colata, con smantellamento di ogni ingranaggio e di ogni macchinario. Insomma, un fare per disfare. Due verbi in rapporto ossimorico.

Per Marco Revelli con questo romanzo di Rea inizia un grande racconto epocale sulla fine di un mondo, il mondo delle fabbriche e degli operai²⁴: strutture industriali svuotate, smantellate, smontate per essere vendute pezzo per pezzo in Cina o in India²⁵.

Rea per mesi ha seguito in fabbrica il lavoro di Vincenzo Buonavolontà (divenuto nel romanzo Buonocore), ha mangiato a mensa con gli operai, ha ascoltato le loro confidenze, ha raccolto documenti tecnici nell'archivio dell'Ilva: una straordinaria inchiesta, in cui colate, siviere, laminatoi finiscono per dare voce, forma, spessore e corpo al mondo industriale e a una classe operaia in estinzione come i *Mammut*²⁶.

23. G. Vigorelli, *La linea gotica*, in "Tempo", 5, 1963, p. 64.

24. Cfr. M. Revelli, *La rivincita del disordine*, in "Carta", 35, 2002.

25. Eventi più recenti, come il tragico incidente del dicembre 2007 alla ThyssenKrupp di Torino, ricostruito dai documentari *La fabbrica dei tedeschi* (2008) di Mimmo Calopresti e *ThyssenKrupp Blues* (2008) di Pietro Balla e Monica Repetto, rivelano con tremenda chiarezza come gli operai possano trovarsi costretti allo smantellamento della propria fabbrica, anche in condizioni di totale insicurezza.

26. *Mammut* (Donzelli, 1994) è il romanzo di Pennacchi che racconta il distacco umano, politico, esistenziale di un operaio dal proprio gruppo di appartenenza. Il romanzo è ambientato in una fabbrica, la Supercavi di Latina, e il protagonista della vicenda è Benassa, capo storico del Consiglio di fabbrica e rappresentante sindacale; uomo attivo, combattente, colto che in passato è stato a capo di importanti azioni come l'occupazione della centrale nucleare di Nettuno, e che, a malincuore, si ritrova a dover annunciare ai suoi colleghi di aver accettato la proposta di restare a casa due anni per scrivere un libro sulla Supercavi. Benassa sceglie la cultura per disperazione e la sceglie nel momento in cui la collettività, l'unione, la fraternità nate dalla lotta che nei suoi anni precedenti hanno caratterizzato il rapporto con i suoi colleghi vengono meno.

Nel mezzo, fra l'utopia degli anni Cinquanta e la fine del secolo, c'è una produzione industriale passata dal taylorismo (vendere per produrre) al toyotismo (produrre solo in risposta alla domanda effettiva del cliente) e che con travaglio sociale approda alla deindustrializzazione degli anni Ottanta, testimoniata anche dal film *Signorina Effe*²⁷ di Wilma Labate, che utilizza fonti d'archivio sui licenziamenti della FIAT di quegli anni, e infine alla delocalizzazione degli impianti, narrata dal film di Gianni Amelio, *La stella che non c'è* (2004), che si ispira alla *Dismissione* di Rea, raccontando il viaggio di Buonocore fino in Cina.

Questo quarantennio di grandi trasformazioni può spiegare la distanza abissale fra la nevrosi di Buonocore e quella del Saluggia volponiano, una nevrosi che non origina dall'ingranaggio della fabbrica, totalizzante fino all'alienazione, ma dal dissidio fra l'ossessione di un lavoro ben fatto e le minacce e l'ostilità degli altri operai dell'Ilva: il dissidio di un uomo vocato a un lavoro condotto a regola d'arte, ma che ha perso ogni fine di utilità per la sua comunità, destinata all'entropia.

Del resto, come ci ha insegnato Primo Levi, lavorare bene è «una virtù fortemente ambigua», se è vero che «ha animato Michelangelo fino ai suoi ultimi giorni, ma anche Stangl, il diligentissimo carnefice di Treblinka»²⁸.

Riuscire a «riappropriarsi» per gli studenti dei testi di Primo Levi e di Ermanno Rea, significa avere anche la capacità di cogliere nelle opere il valore epistemologico²⁹ di certe forme retoriche, in questo caso dell'ossimoro, scelto per mettere in guardia contro un pensiero troppo sicuro di sé e per rivelare la natura contraddittoria dell'uomo, i suoi ibridi comportamentali, la sua complessità:

Buonocore sembra fatto a scacchi bianchi e rossi come la vetta della grande ciminiera del suo impianto: scacchi rossi di genialità tecnica e attenzione assoluta che lo fanno risalire come uomo nato con la vocazione per l'acciaio, scacchi bianchi di cecità completa, di concentrazione avvilita su di sé, di normalità senza storia, a volte ingenua a volte pedante e cocciuta³⁰.

27. Il film del 2007 racconta la vicenda della FIAT che all'inizio degli anni Ottanta annuncia il licenziamento di 15.000 operai e firma, poi, un accordo sindacale che prevede la cassa integrazione per 23.000 lavoratori, mai reintegrati: i germi della deindustrializzazione da quel momento non si arrestano.

28. Levi, *Opere*, cit., vol. I, p. 1088.

29. «Pietà e brutalità possono coesistere, nello stesso individuo e nello stesso momento contro ogni logica» (Levi, *Opere*, cit., vol. II, p. 1033). Isolare il male, come qualcosa che non ci riguarda, per Levi corrisponde a una ricaduta nella logica del lager: gli ebrei erano l'Altro da eliminare, l'incarnazione del Male. Ma il Male si annida in ciascuno di noi: «Non siamo tutti uguali, abbiamo livelli di colpa diversi. Però siamo fatti della stessa stoffa. Un oppresso può diventare un oppressore. E spesso lo diventa» (P. Levi, *Conversazioni e interviste*, a cura di M. Belpoliti, Einaudi, Torino 1997, p. 247).

30. D. Scarpa, Rea, *Bagnoli è l'ipotesi generale*, in «Il Manifesto», 20 aprile 2002.

E ibrida appare anche «Ferropoli», l'Ilva, in bilico fra luogo desiderato³¹ e anticamera dell'inferno.

Curiosamente, ad accomunare Levi e Rea rimangono anche i macchinari e gli strumenti, che non espropriano mai l'uomo dal suo lavoro, né assimilano il mondo umano al mondo meccanico³². Anzi. In Libertino Fassone della *Chiave a stella*, così come nel Buonocore della *Dismissione* i protagonisti aggirano i problemi insolubili delle strutture metalliche, che montano o smontano con inedite soluzioni empiriche, e dunque si pongono in confronto con gli imprevisti. Levi, addirittura, *Riesce a creare suspense con il montaggio di una gru*, come titola il pezzo di Giovanni Raboni sul numero 13 di "Riga" (1997).

Dietro a tutto questo c'è una scommessa letteraria, che è anche una scommessa ideologica (e per il percorso proposto una scommessa didattica): riuscire a cogliere nel lavoro tecnico l'esercizio di competenza e l'impresa creativa; insomma, la dimensione in cui l'uomo può pienamente misurarsi con se stesso, ritrovare il gusto della sfida, ponderare ogni scelta e, in tal modo, conoscersi.

Riannodiamo i fili in conclusione. Affrontare il tema della fabbrica non implica un travaso di sapere scientifico nella letteratura, nel teatro o nel cinema, ma un rapporto osmotico di metodiche nella raccolta dei dati, nei modelli di ordinamento, nelle strutture e forme del senso: un campo di forze aperte e un ventaglio di ipotesi che accomunano la letteratura alla ricerca scientifica.

Così, se la scienza è un territorio misto, che costruisce reti «reali come la natura, raccontate come il discorso, collettive come la società»³³, la letteratura

31. «Noi amavamo Bagnoli. Perché rappresentava mille cose insieme ma, prima di tutto, perché incarnava ai nostri occhi una salutare contro-cartolina della città. L'amavamo perché introduceva in una città inquinata – la Napoli della guerra fredda, dell'abusivismo selvaggio, del contrabbando – valori inusuali: la solidarietà; l'orgoglio di chi si guadagna la vita; l'etica del lavoro; il senso della legalità» (E. Rea, *La dismissione*, Rizzoli, Milano 2002, p. 65).

32. Le macchine in Rea diventano addirittura l'unico appiglio all'ordine e al rigore, in uno spazio divorato dal caos, l'unico «riflesso della nostra umanità. Se c'è, c'è. Se non c'è, che cosa può fare la macchina se non farsi essa stessa specchio della nostra stupidità diventando a sua volta cieca e brutale?» (Rea, *La dismissione*, cit., p. 118). Anche per Levi è sempre l'uomo con la sua mano e la sua mente a decidere sull'utilizzo della tecnologia. La tecnica in sé non è mai buona o cattiva, ma «buona o cattiva a seconda del soggetto sociale che la usa e la dirige in una certa direzione» (M. Nacci, *Pensare la tecnica. Un secolo di incomprensioni*, Laterza, Roma-Bari 2000, p. 27). Anche in Carlo Emilio Gadda, sia pure nel 1940, l'idea della macchina è spogliata di ogni connotazione negativa o mitica: sono congegni, preparati e messi in moto dall'intelligenza umana, che non devono suscitare «più meraviglia di una vacca»: «La macchina non è che l'attuazione di un nostro procedimento mentale, esteriorizzato e automatizzato in una prassi. Sotto la direzione del nostro pensiero, la macchina si sostituisce al nostro movimento e al nostro sforzo muscolare: e in ciò è mossa (oggi) da un'energia esterna al mondo biologico» (C. E. Gadda, *L'uomo e la macchina*, in Id., *Saggi, giornali, favole e altri scritti*, a cura di R. Rodondi, G. Lucchini, E. Manzotti, Garzanti, Milano 1988, vol. I, p. 256).

33. Cfr. B. Latour, *Non siamo mai stati moderni. Saggio di antropologia simmetrica*, Elèuthera, Milano 1995, pp. 17-18.

è per sua stessa natura, come ricorda Antonello, la più ibrida fra le strutture discorsive, quindi è di fatto un osservatorio privilegiato per comprendere le possibili strutture isomorfe fra discipline tecniche, scientifiche e umanistiche, le possibili interiezioni e le eventuali migrazioni di immagini e metafore.

Imprescindibile è l'approccio interdisciplinare, in quanto nell'atto dell'interpretazione la letteratura diventa punto d'incontro e di interferenza di una serie di elementi culturali diversi, che implicano il mondo dell'esperienza esistenziale e quello dell'immaginario degli studenti, il presente e il passato, la storia materiale e quella dell'evoluzione scientifica e tecnica della società, in cui ciascuno si trova a vivere.

E per finire, misurarsi con il tema della fabbrica, una realtà ormai a rischio di dissolvenza, può far comprendere che ogni romanzo «è di necessità», come ci ricorda Rea a conclusione della *Dismissione*, «la storia di una perdita, la storia di qualcosa che prima c'era e poi non c'è più».

14. Corsi di recupero per *homo videns*. Le competenze letterarie nella prospettiva della *media education*

di Stefano Rossetti

In questo articolo intendo analizzare in forma sintetica alcune modifiche che la trasmissione dei saperi subisce in un contesto educativo fondato sull'idea di "competenza".

Il lavoro è organizzato in due parti. Nella prima, rifletto sulle dimensioni fondamentali della comunicazione scolastica, fortemente interrelate: l'*oggetto del discorso* storico-letterario; il *destinatario/studente*; il *mittente/insegnante*. Nella seconda, analizzo le analogie che riscontro fra l'esperienza di ricerca sulle competenze letterarie e i principi della *media education*, che pratico da diversi anni. Indico inoltre nell'alfabetizzazione ai media un'opportunità per non subire passivamente la moda della "scuola 2.0", facendo interagire modalità di apprendimento "verticali" (tipiche della tradizione scolastica) e "orizzontali" (caratteristiche delle culture giovanili).

14.1. Verso una comunicazione etica

La scuola è questo: l'insegnante spiega, l'allievo studia; l'insegnante interroga, l'allievo ripete¹.

La comunicazione non produce comprensione.

L'informazione, se è ben trasmessa e compresa, produce intelligibilità, prima condizione necessaria ma non sufficiente alla comprensione.

[...] La spiegazione è, beninteso, necessaria alla comprensione intellettuale e oggettiva.

La comprensione umana va oltre la spiegazione. La spiegazione è sufficiente per la comprensione intellettuale delle cose astratte e materiali. È insufficiente per la comprensione umana.

Questa comporta una conoscenza da soggetto a soggetto².

1. La citazione, tratta dal libro di Paola Mastrocola, *Togliamo il disturbo* (Guanda, Milano 2010, p. 23), si ascolta nell'intervista di Fabio Fazio all'autrice nella trasmissione *Che tempo che fa* del 20 febbraio 2011, reperibile nell'archivio del sito www.rai.it, oppure su www.youtube.com (minuto 6.00).

2. E. Morin, *I sette saperi necessari all'educazione del futuro*, Raffaello Cortina, Milano 2001, p. 98.

Le parole di Paola Mastrocola e di Edgar Morin costituiscono un'efficace sintesi della domanda al centro di questa prima parte del saggio: che cosa cambia quando un processo educativo non si ripropone semplicemente di trasmettere un insieme di conoscenze/abilità riconosciute, ma al contempo di sviluppare un'attitudine permanente alla conoscenza, alla sua socializzazione, e all'esercizio consapevole del pensiero critico?

Si tratta di un passaggio dettato da ragioni storiche di tutta evidenza, che Romano Luperini, riferendosi all'insegnamento della letteratura, sintetizza con queste parole:

L'ideologia dello storicismo, che ha ispirato la storiografia letteraria sino agli anni Sessanta, è entrata in crisi. Essa d'altronde si fondava sul presupposto del controllo, da parte dell'uomo, dei processi di civilizzazione e di sviluppo e sulla fiducia che il corso degli eventi potesse essere guidato e indirizzato dalla ragione e dalla scienza. Tale presupposto non ha retto di fronte alla complessità della realtà presente, al sentimento della relatività che ne è derivato, alla crescente coscienza dell'incapacità dell'uomo di padroneggiare l'insieme delle conoscenze e il proprio stesso destino³.

Complessità della realtà, sentimento della relatività, autocoscienza umana: formulati nel linguaggio delle istituzioni, questi concetti animano il testo della *Raccomandazione* del Parlamento e del Consiglio europei del 7 settembre 2006, quando, nel quadro della definizione delle qualifiche e dei titoli, si legge che le competenze «indicano la comprovata capacità di usare conoscenze, abilità e capacità personali, sociali e/o metodologiche, in situazioni di lavoro o di studio e nello sviluppo professionale e/o personale; le competenze sono descritte in termini di responsabilità e autonomia».

Se ci si riferisce al noto modello dell'iceberg, in cui le conoscenze e le abilità non costituiscono la totalità né il punto di arrivo del processo di apprendimento, ma semplicemente la parte emersa e visibile, appare chiaro che lavorare sulle competenze significa immergersi – secondo la logica della metafora – al di sotto della superficie, misurarsi con le motivazioni, i giudizi, le emozioni, che fondano e determinano in larga misura le conoscenze e le abilità che osserviamo e coltiviamo, come persone e come insegnanti.

Inevitabilmente, questa nuova prospettiva si riflette sulla trasmissione del patrimonio culturale della comunità. Semplificando, si può dire che il fulcro del lavoro educativo e didattico non risiede più nella comunicazione di conoscenze e abilità riconosciute come “oggettive”, bensì nella promozione di processi “soggettivi” di assimilazione, giudizio, valutazione. Questi processi pre-

3. R. Luperini, *Diciassette tesi sull'insegnamento della letteratura*, in Id., *Insegnare la letteratura oggi*, Manni, Lecce 2000, p. 180.

suppongono e implicano, in forme e momenti diversi, tanto il possesso delle conoscenze quanto la padronanza delle abilità, ma non si esauriscono in esse. Si rende possibile in questo modo un dialogo fra la componente storica e linguistica della formazione scolastica (la trasmissione di conoscenze, concetti, abilità, operazioni formali) e quella ermeneutica (che consente l'elaborazione e la proposta di strategie, ipotesi, soluzioni soggettive e divergenti)⁴.

Il punto di arrivo caratteristico di una visione tradizionale della scuola – ripetere nozioni ed eseguire operazioni che la storia culturale ha selezionato e che la comunità considera importanti – diventa la tappa di un percorso il cui valore culturale e sociale è fortissimo, ma la cui conclusione non è affatto certa e scontata: non sono prevedibili, infatti, né gli scenari sociali nei quali gli individui e l'istituzione si troveranno ad agire, né le scelte individuali cui i singoli saranno chiamati a fare fronte. Tuttavia, proprio questa è la posta in gioco: l'utilizzo di un sapere disciplinare in un contesto reale.

Howard Gardner sintetizza con queste parole il progetto educativo che caratterizza le società occidentali: «Progettare un sistema educativo capace di fare sì che tutti quelli che nasceranno da quel momento in poi possano partecipare pienamente alle tradizioni o alle conoscenze accumulate dalla tua cultura e magari, in futuro, costruire su di esse»⁵. In questa prospettiva diventa necessario modificare tanto la codificazione delle conoscenze, quanto il giudizio sulla loro utilità nel percorso di crescita del singolo studente e nei suoi riflessi sociali; una valutazione di questo genere «non consisterà né nella ripetizione dell'informazione appresa, né nell'esecuzione sicura di certe prestazioni, ma piuttosto nell'applicazione appropriata di concetti e principi a questioni o problemi nuovi»⁶.

Se si applica all'ambito della cultura umanistica e agli studi letterari questa visione dell'apprendimento, le nozioni di “canone” e “storia letteraria” rimangono centrali, ma il loro ruolo e la loro funzione nella formazione degli studenti cambiano profondamente; Luperini lo spiega con chiarezza, quando definisce in questi termini l'alternativa alla storiografia “a disegno”, propria della nostra tradizione culturale: «Una storiografia pluristratificata e poliprospectica, e tuttavia capace di fornire assi di riferimento, indirizzi di significato, direzioni di percorso»⁷.

4. Nell'ambito del progetto *Compita*, si propone di descrivere questi due aspetti articolandoli in categorie riconducibili alla tassonomia di Benjamin S. Bloom: conoscenza e comprensione (componente storico-linguistica), riappropriazione e valutazione (componente ermeneutica), che comporrebbero una sorta di cerchio ideale nella cultura, non solo scolastica, ma di ogni persona. Va da sé che non è tanto importante la terminologia utilizzata, quanto l'idea di “competenza” che ne costituisce il fondamento.

5. H. Gardner, *Educare al comprendere*, Feltrinelli, Milano 2007, p. 125.

6. Ivi, p. 127.

7. Luperini, *Diciassette tesi sull'insegnamento della letteratura*, cit., p. 181.

In questo contesto, l'insegnante assume il ruolo di "mediatore dialogico", cui il mondo attuale ha dato congedo⁸, recupera un ruolo di intellettuale, e diventa egli stesso esempio di una possibile centralità della cultura, nell'esperienza di trasformazione di sé e del mondo che costituisce l'essenza di un percorso educativo. Il contenuto dell'insegnamento rivela tutta la sua complessità e la sua stratificazione: autori, opere, correnti, generi, diventano significativi perché «hanno a che fare con le idee e con i valori»⁹.

L'insegnamento per competenze costringe quindi ad allargare lo sguardo, a pensare ai nostri studenti non solo qui e oggi, ma anche nel loro futuro di donne e uomini; nella pratica didattica, induce a chiedersi «non solo ciò che lo studente sa, ma anche ciò che sa fare con ciò che sa»¹⁰. Questo mutamento di prospettiva investe anche l'idea che l'insegnante ha dello studente, e che spesso – come l'esperienza di tutti i giorni ci mostra – costituisce un ostacolo insormontabile nella comunicazione scolastica, e deprime la motivazione e il contenuto della "comprensione umana", di cui scrive Morin.

Il "nuovo" ruolo che una didattica per competenze assegna alla relazione è descritto efficacemente da Philippe Perrenoud: «Bachelard (1996) osserva che i professori provano fastidio nel rendersi conto che i loro allievi non capiscono, perché essi hanno perduto la memoria del cammino della conoscenza, degli ostacoli, delle incertezze, delle scorciatoie, dei momenti di panico intellettuale o di vuoto»¹¹. Dunque, recuperare la memoria di sé, quando si era studenti, può consentire di operare diversamente, soprattutto attraverso la consapevolezza che «la scuola non costruisce a partire da zero, il discente non è una tabula rasa, uno spirito vuoto, sa invece "un mucchio di cose", si è posto delle domande e ha assimilato o elaborato risposte che provvisoriamente lo soddisfano»¹².

8. Il riferimento è ancora all'opera di Luperini citata in precedenza, cfr. pp. 188-189. In questo senso, la lettura dei principali documenti che hanno accompagnato la "riforma Gelmini", in particolare quelli dedicati ai licei, genera un profondo sconcerto, perché si ispira a un enciclopedismo molto marcato; non solo inserisce il docente di letteratura in un "disegno" storico tradizionale, ma addirittura complica questo disegno, lo infittisce, rendendo difficile approfondire, attualizzare, coinvolgere seriamente un qualsiasi gruppo di studenti.

9. Sul tema evocato da queste parole di Luperini, Carla Sclarandis ha scritto pagine importanti. Oltre al saggio contenuto in questo volume, è molto interessante l'articolo *La modernità letteraria senza il Novecento*, pubblicato nel numero 48 di "Chichibio". L'esigenza di un cambiamento dell'approccio didattico tradizionale, e il rischio tangibile che i contenuti della storia letteraria rimangano inascoltati dagli studenti, viene sintetizzato in queste riflessioni: «Se contemporaneo non è sinonimo di coetaneo, tuttavia è pura mistificazione presumere, sia pure in nome della modernità acclarata dei grandi autori canonici italiani assai lontani nel tempo, che oggi si possa riservare loro l'intero percorso scolastico, come si finisce per fare rimanendo ancorati alla tradizione critica e alla consuetudine didattica» p. 6.

10. M. Castoldi, *Progettare per competenze*, Carocci, Roma 2011, p. 21.

11. Ph. Perrenoud, *Dieci nuove competenze per insegnare*, Anicia, Roma 2002, p. 29.

12. Ivi, p. 28.

Il processo che Perrenoud definisce «lavorare a partire dalle rappresentazioni degli studenti» è centrale in una didattica per competenze, e ritorna, attraverso i momenti della valutazione e della riappropriazione, in ogni fase significativa della loro formazione.

14.2 Interrogativi pedagogici

L'insegnamento centrato sulle competenze assume in tutta la loro complessità gli interrogativi che la storia recente della scuola e dei processi educativi ha proposto agli insegnanti e tenta di elaborare una risposta concreta e praticabile.

Per un certo verso, consente di raccogliere e riconoscere pratiche didattiche innovative, che molti insegnanti hanno messo in atto in questi anni, “aprendo” la scuola al mondo interiore degli studenti e alla complessa realtà che li circonda¹³.

In questo quadro rivestono un'importanza notevole le esperienze che si sono occupate di inserire nel percorso didattico, in maniera organizzata, linguaggi “altri” rispetto a quelli propri della tradizione, e in particolare il cinema e i linguaggi audiovisivi: da una parte, nella convinzione che la complessa realtà comunicativa nella quale gli studenti sono immersi, nella sua pervasiività, dia luogo a inevitabili interferenze durante il processo di formazione, e che queste possano essere utili nel percorso di apprendimento; dall'altra, a partire dalla consapevolezza che la nozione di “testo” e l'idea di “narrazione” con la quale i nostri ragazzi affrontano la loro esperienza scolastica siano profondamente diverse da quelle istituzionali, e che questa diversità possa essere affrontata in termini di potenziamento dell'apprendimento della letteratura, non di conflitto¹⁴.

13. In questo senso, un'opportunità significativa è stata offerta dalla riforma dell'esame di Stato, soprattutto per quel che riguarda il colloquio multidisciplinare. Esso, infatti, sembra implicare un insegnamento orientato verso la *qualità* e l'*utilizzo* delle conoscenze, più che verso la *quantità* e il *nozionismo*, perché è impossibile per uno studente sostenere un'interrogazione su tutto il programma di tutte le materie. L'idea di “multidisciplinarietà” sembra dunque presupporre una didattica che integri le nozioni e le abilità sviluppate dalle discipline, e faccia emergere “ciò che lo studente sa fare” al termine del percorso di studi. Idealmente, questa pratica avrebbe potuto riflettersi sull'organizzazione tradizionale dell'insegnamento e sulla sua verifica, anche curricolare. Il colloquio è invece spesso inteso dai docenti come una sommatoria di micro-interrogazioni disciplinari, che solo in presenza di allievi dal rendimento eccellente diventa significativa, e che in molti casi non rende possibile misurare altro che il possesso di alcune nozioni disciplinari.

14. Questa situazione non tocca solo le materie letterarie. Ad esempio, molti studenti elaborano un loro immaginario scientifico a partire dalle serie televisive americane (*CSI*, *Dr. House*), attraverso le quali non assimilano solo conoscenze, bensì più in generale una visione dei processi mentali, delle procedure operative, del lavoro dello scienziato. Poiché, quasi sempre, i creatori delle serie sono colti, studiare queste

Giulio Ferroni traccia un quadro negativo di queste interferenze, quando scrive:

Forse proprio perché la formazione globale dei ragazzi è dominata dai modelli infiniti proposti e imposti dalle comunicazioni di massa, proprio perché nel mondo in cui i giovani sono immersi la letteratura sconta fino in fondo la sua dimensione "postuma", essa può svelare criticamente il carattere illusorio di molti di quei modelli "presenti", può condurre a guardarli da lontano, a commisurarli con modi di esperienza completamente diversi, ad aprire gli sguardi di una "memoria" incommensurabile al presente, a riconoscere il valore dell'"altro" e del "diverso". Certo, perché ciò si realizzi almeno in parte, c'è bisogno di un gran numero di insegnanti che credano nella letteratura, che si sentano legati razionalmente e appassionatamente alla sua tradizione e alla sua storia e che insieme vogliano farla vivere in questo presente: insegnanti che sappiano riconoscere tutte le forme, le tecniche, i modi di comunicazione in atto nel presente, senza però porsi in una posizione subalterna nei loro confronti¹⁵.

Con ottime ragioni, Ferroni sottolinea l'indifferenza ai problemi educativi che caratterizza coloro che definisce «i molteplici apologeti della televisione», fra i quali spicca il critico Aldo Grasso¹⁶.

Proprio la profondità delle preoccupazioni educative caratterizza invece il pensiero dei teorici della *media education*¹⁷, e le pratiche didattiche che dalla loro riflessione scaturiscono. Esponendo alcune ragioni per "insegnare i media", David Buckingham afferma:

Molti esperti concordano nel dire che la società contemporanea è caratterizzata da un crescente senso di frammentazione e di individualizzazione. I vecchi sistemi di valori e di stili di vita si stanno dissolvendo e le gerarchie familiari vengono superate. [...] In questo processo, anche gli individui sono diventati molto diversi – e, per certi aspetti, più autonomi – nell'uso e nell'interpretazione dei beni culturali. A dispetto delle differenze, tuttavia, queste società moderne sono più inique e più polarizzate di quelle che vanno a rimpiazzare. Questi sviluppi sembrano avere anche evidenti implicazioni destabilizzanti per l'educazione. È evidente che gli educatori non possono più proporsi come "legislatori", imponendo i valori e le norme della cultura ufficiale. La cosa migliore che possano sperare è di agire come "interpreti", capaci di comunicare la "molteplicità della realtà" e di prospettare diverse forme di percezione e di conoscenza¹⁸.

narrazioni può risultare molto stimolante: si scopre, ad esempio, che David Shore ha creato *House* con il preciso intento di riscrivere Sherlock Holmes, collocandolo nel contesto della modernità; l'intera serie si rivela quindi una riflessione sui meccanismi del pensiero e della ricerca scientifica.

15. G. Ferroni, *Per un'ecologia letteraria*, in Id., *Dopo la fine*, Donzelli, Roma 2010, p. 165.

16. Id., *Per un'ecologia letteraria*, cit., specialmente pp. 143-145, e la nota 4, quando si riferisce ad Aldo Grasso, e al suo *Buona maestra*.

17. Mi riferisco agli studi di David Buckingham, *Media education*, Erickson, Trento 2006, e di Dafna Lemish, *I bambini e la tv*, Raffaello Cortina, Milano 2008. Fra gli scritti di autori italiani, nei quali si pone grande attenzione alla pedagogia, faccio riferimento in particolare ai testi di Pier Cesare Rivoltella, *Screen generation*, Vita e Pensiero, Milano 2006, e di Mario Morcellini (a cura di), *La scuola della modernità*, FrancoAngeli, Milano 2004.

18. Buckingham, *Media education*, cit., p. 35.

Il mondo dell'infanzia e quello adulto si stanno distanziando progressivamente, per due ragioni: da una parte la distanza fra i media con cui sono cresciuti gli adulti e quelli dei "nativi digitali"; dall'altra, il crescente allontanamento del mondo della scuola rispetto a quello dei media.

Un incontro fra questi due mondi è possibile attraverso una nuova pedagogia, in cui la riflessione sui ruoli che gli attori della comunicazione scolastica assumono è centrale, perché costituisce la base per un nuovo sapere, che ha scopertamente a che fare con l'idea di "competenza":

L'approccio che io propongo è essenzialmente *dialogico*. Implica il continuo dialogo e la negoziazione fra le conoscenze e l'esperienza dei media che gli studenti già hanno, e le nuove conoscenze che possono venire dall'insegnante. Non tenta dunque di *convalidare* – figurarsi se di celebrare – le esperienze degli studenti, ma di dare loro i mezzi per riflettere su di esse e per andare oltre¹⁹.

L'idea di sviluppare un approccio metacognitivo utile ad "andare oltre" si ripropone anche quando Buckingham riflette sul rapporto fra la conoscenza e il suo utilizzo:

La questione cruciale è, per certi aspetti, se «essere critici» sia uno *stato mentale* oppure una *pratica sociale*. Da un lato, si può considerare la graduale acquisizione della padronanza della corretta terminologia e della struttura linguistica della scrittura critica come forma di socializzazione: lo studente sta creando infatti una forma di "capitale culturale" che gli permette di accedere alla disciplina della materia, e dunque a una forma di potere sociale. Dall'altro, possiamo considerare la cosa in termini cognitivi, e come crescita di una sofisticazione concettuale. Tuttavia è anche possibile non vedere tutto questo in un'ottica di *aut aut*, cioè come *dicotomia* tra "soggettivo" e "sociale"²⁰.

Nonostante le profonde differenze fra le argomentazioni di Ferroni e di Buckingham, le loro visioni della scuola mi sembrano conciliabili. La consapevolezza critica di cui parla quest'ultimo è definita polemicamente da Ferroni "svelamento del carattere illusorio" di molti modelli dei mass media, ma l'obiettivo delle educazioni – letteraria e mediatica – di cui parlano i due autori è identico: crescere persone che ragionino in modo autonomo, usando consapevolmente abilità, conoscenze e mezzi di comunicazione, orientate a una condivisione del sapere che hanno acquisito.

Senza sminuire il valore dell'azione indiretta che l'educazione letteraria può esercitare sui falsi miti che i media mettono in circolazione, è lecito chie-

19. Ivi, p. 167

20. Ivi, p. 133. I capitoli 6 e 7 del libro sviluppano i temi ai quali in questa sede accenno in forma semplificata.

dersi se non sarebbe preferibile un'azione diretta, praticabile solo a condizione che nel percorso scolastico si crei uno spazio strutturato per il confronto fra rappresentazioni letterarie/artistiche della realtà e narrazioni mediatiche²¹. Questo spazio dovrebbe avere un orientamento formativo libero da pregiudizi culturali e intenzioni moralistiche, insegnando a comprendere e giudicare i prodotti dei media, nel più ampio contesto della formazione, non solo letteraria e linguistica, ma della persona²².

Sull'opportunità di interagire direttamente con il mondo dei media, alcuni anni fa Gardner proponeva queste considerazioni:

Come istituzioni distinte dal resto della società, le scuole devono affrontare il problema dei rapporti con le comunità di appartenenza. [...] Per lo più hanno ritenuto che un'azione indipendente dalle altre istituzioni promettesse di essere più efficace. Questa scelta si rivela particolarmente dubbia nella società contemporanea, in quanto nei *media*, nel mondo dei commerci e sulle strade sono costantemente in azione potenti fattori educativi (e diseducativi). La decisione di ignorare queste forze è comprensibile, ma non va dimenticato che si tratta di forze che, proprio perché così potenti e così onnipresenti, possono distruggere le lezioni e i contenuti della scuola²³.

L'attualità di queste riflessioni appare evidente soprattutto in relazione a un aspetto fondamentale delle politiche scolastiche attuali: l'introduzione massiccia di nuove procedure organizzative e strumentazioni tecnologiche, fondata sull'idea che la modernizzazione della scuola passi innanzitutto attraverso l'adozione di una comunicazione basata sui moderni media. Tuttavia, in primo luogo, queste innovazioni hanno fondamenti ideologici discutibili²⁴. Inoltre, il confronto pedagogico e didattico che meriterebbero viene scavalcato con operazioni comunicative che utilizzano a piene mani i luoghi comuni dei mass media, e in particolare le tecniche pubblicitarie: un esempio tipico è l'alternativa fra libro cartaceo e virtuale, in cui la preferenza per il primo, anche quando è fondata su ragioni valide, viene raccontata come pas-

21. Uno studio significativo orientato in questa direzione è offerto da Alessandro Perissinotto, nel libro *La società dell'indagine. Riflessioni sopra il successo del poliziesco*, Bompiani, Milano 2008. Nella scuola, si tratterebbe di riflettere sul "poliziesco" non come semplice genere narrativo, bensì come paradigma mentale che condiziona e orienta la percezione della realtà, anche in forme comunicative che dovrebbero essere lontane dalla finzione (ad es. la cronaca giornalistica).

22. Una seria idea del valore educativo di questa pratica si può avere visitando il sito del British Film Institute (che lavora insieme al Ministero dell'Educazione britannico), all'indirizzo www.bfi.org.uk. In particolare, risulta stimolante la lettura del testo per i docenti *Moving images in the classroom*, scaricabile a pagamento dal sito.

23. Gardner, *Educare al comprendere*, cit., p. 148.

24. Negli stessi anni in cui la scuola pubblica è stata colpita da una forte campagna di licenziamenti – 140 000 persone hanno perso il lavoro fra il 2009 e il 2011 – i finanziamenti legati all'introduzione di nuove tecnologie nell'insegnamento sono aumentati in misura considerevole.

satismo e difesa di interessi corporativi, ricorrendo a *topoi* televisivi/narrativi e giornalistici di facile presa: le schiene dei bimbi schiacciate dal peso dello zaino; la “casta” dei docenti; il complotto con alcuni editori.

Un largo confronto sarebbe invece auspicabile, perché esistono preoccupazioni fondate sulle conseguenze di questo cambiamento, a partire dall’ambito organizzativo e delle comunicazioni istituzionali²⁵.

Nell’ambito di questi processi innovativi, grande importanza assumono le ricadute sulla didattica, in particolare per quel che riguarda i ritmi e i tempi di attenzione e apprendimento.

Se non si condivide una visione apocalittica dei rapporti fra scuola e media, che ritiene l’una e gli altri ontologicamente portatori di idee e culture inconciliabili, perché legate al passato e al libro – la scuola – al futuro e alla rete – i media²⁶, corre l’obbligo di porsi seri interrogativi sulle interferenze linguistiche, comunicative, cognitive che l’introduzione delle nuove tecnologie determinerà nella trasmissione del sapere scolastico.

Una semplice esplorazione dei pochi studi seri condotti in quest’ambito rivela immediatamente che due linguaggi, due mentalità, due modi di intendere e vivere la conoscenza esistono effettivamente, ma che l’incontro fra essi non è necessariamente destinato a produrre disastri. Mi riferisco all’indagine di Rivoltella sulla realtà scolastica italiana e i nuovi media giovanili, pubblicata in *Screen generation*²⁷. L’autore schematizza (cfr. tab. 1) le caratteristiche salienti delle culture espresse rispettivamente dalle “società tradizionali” e dalle “società multischermo”, in cui la generica identificazione con l’istituzione scolastica e il mondo nativo degli studenti è certamente credibile.

25. La complessità del tema emerge con chiarezza nell’articolo di Mariapia Veladiano, *Perché il registro elettronico è un’illusione educativa*, pubblicato su “la Repubblica”, 2 gennaio 2013. Gli interrogativi educativi ed etici che l’autrice pone, basati su una concreta esperienza, risultano, a un’attenta lettura dei testi di legge, sostituiti da una pura e semplice preoccupazione burocratica e dall’impressione di efficienza suscitata da una presunta modernità.

26. Una visione uguale e contraria è rappresentata, in questo senso, da Giovanni Sartori e Alessandro Baricco. In *Homo videns* (Laterza, Roma-Bari 2007), Sartori si esprime in questi termini sulla televisione e sui giovani che la utilizzano: «Un “sapere per immagini” non è un sapere nel senso conoscitivo del termine, e più che diffondere sapere, ne erode le premesse» (p. 27); definisce il linguaggio dei giovani telespettatori «linguaggio-brodaglia», la loro cultura «melassa mentale» (p. 142). Pur non escludendo a priori la possibilità che Internet possa produrre effetti positivi sulla cultura dei giovani, egli si mostra convinto che la televisione non perderà la sua centralità. Nello scritto *I Barbari. Saggio sulla mutazione* (Feltrinelli, Milano 2006), Baricco afferma che la mutazione prodotta dalla rete non è degenerazione, bensì una nuova forma di conoscenza: «L’idea che *capire* e *sapere* significhino entrare in profondità in ciò che studiamo, fino a raggiungerne l’essenza, è una bella idea che sta morendo: la sostituisce l’istintiva convinzione che l’essenza delle cose non sia un punto ma una traiettoria, non sia nascosta in profondità ma dispersa in superficie» (pp. 92-93).

27. Rivoltella, *Screen generation*, cit. Fra i molti studiosi che si sono occupati dell’argomento, mi sembra inoltre utile segnalare gli scritti di Raffaele Simone; in particolare cfr. *Presi nella rete*, Garzanti, Milano 2011.

Tabella 1 – Le dimensioni della società multischermo

Dimensioni	Società tradizionali	Società multischermo
<i>Vedere</i>	Durevole Variabile Isolabile	Intermittente Mobile Interattivo
<i>Sapere</i>	Archiviato Mono-visivo	Distribuito Multi-accesso
<i>Abitare</i>	Luogo fisico	Luogo sociale

Le opposizioni indicate si prestano a diverse letture, due delle quali toccano il cuore del mio discorso. Se si focalizza l'attenzione sui tratti che separano le culture, la scuola può essere intesa come il baluardo che difende i valori e le forme di una nobile tradizione da forze che inalberano i vessilli del gioco, della disgregazione, della manipolazione. Le manifestazioni evidenti di queste tendenze sono definite, logicamente in inglese, *multitasking* e *surfing*; esse indicano un approccio soggettivo e intermittente con l'attenzione e la conoscenza.

Un sistema scolastico impegnato nella pura difesa della tradizione le definirà “distrazione” e “superficialità”, e bollerà la dimensione “virtuale” della cultura giovanile come “falsa”²⁸.

Se invece si guarda alle dimensioni esistenziali che si traducono in modi così distanti, è evidente che esse manifestano bisogni e spinte comuni a due generazioni, perché proprie di ciascun essere umano: vedere, conoscere, abitare il mondo. Emergono allora almeno due elementi di dialogo e interazione: da una parte, la molteplicità delle prospettive che caratterizza la cultura giovanile; dall'altra la sua tendenza alla socialità.

In un insegnamento per competenze, che intenda difendere la tradizione attraverso la coscienza della sua alterità, e non si neghi a un confronto con voci dissonanti – come sono spesso quelle degli studenti – un sapere “distribuito”, “multi-accesso”, può essere una risorsa per attivare processi virtuosi di apertura mentale, condivisione, consapevolezza di sé.

Tuttavia, qualunque sia la posizione del singolo insegnante sul tema dei rapporti con le culture giovanili, il sistema scolastico marcia velocemente verso una massiccia adozione di strumenti comunicativi propri della realtà digitale. Potrebbe quindi verificarsi una situazione paradossale: trovarsi a difendere i valori della tradizione utilizzando gli strumenti che la minano alle fon-

28. Si tratta peraltro di un atteggiamento molto diffuso tra gli adulti, anche al di fuori della scuola, di fronte al fenomeno dei social network.

damenta. In questo senso, è molto interessante riflettere sulle provocazioni lanciate agli insegnanti da Baricco, quando scrive:

È il paradosso che denunciano gli sguardi smarriti dei ragazzi a scuola: hanno bisogno di senso, di semplice senso della vita, e sono anche disposti ad ammettere che Dante, per dire, glielo fornirebbe: ma se il cammino da fare è così lungo, e così faticoso, e così poco congeniale alle loro abilità, chi gli assicura che non moriranno per strada, senza mai arrivare alla meta, vittime di una presunzione che è nostra, non loro?²⁹

Può darsi che la sua risposta sia debole, ma cercarne una nostra è l'unica via per evitare che essa nasca da istanze che sono estranee alla scuola, e non nascono nel mondo di chi si interroga sulle potenzialità educative e diseducative che i media presentano, bensì sul profitto che da essi si può ottenere.

Alla base delle scelte di chi promuove acriticamente l'introduzione dei nuovi media nella scuola, e di chi li accetta senza problemi pensando di poterli riempire di contenuti "colti" c'è infatti una forte semplificazione concettuale che denuncia una scarsa alfabetizzazione ai media: Buckingham la definisce in questi termini:

Bisogna fare attenzione a non confondere la *media education* con l'insegnamento che avviene *attraverso* e *con* i media – ad esempio, l'uso della televisione o del computer come mezzi cui si ricorre per insegnare la scienza o la storia. Naturalmente anche questi media educativi forniscono letture e rappresentazioni del mondo e, per questo motivo, i *media educator* hanno spesso tentato la sfida dell'uso strumentale dei media come "supporti didattici". Sottolineare questo è particolarmente importante proprio in relazione all'entusiasmo contemporaneo per l'uso delle nuove tecnologie nell'educazione, in cui i media sono spesso visti come mezzi neutrali per la trasmissione di contenuti e informazioni³⁰.

Sostituire un libro con un ebook non significa soltanto passare dalla carta al tablet: significa fare interferire due visioni del mondo, due linguaggi, due modi di ascoltare e di pensare. Sarebbe auspicabile essere preparati a gestire il risultato di quest'interferenza. Pensare a un insegnamento per competenze costituisce un passo importante in questa direzione. Lo studio delle rappresentazioni sociali legate ai media dei giovani può costituirne un arricchimento significativo.

29. Baricco, *I Barbari*, cit., p. 124.

30. Buckingham, *Media education*, cit., p. 23.

15. Quale Leopardi per la scuola delle competenze?

di Carla Sclarandis

15.1. La fungibilità dei saperi e il “pensiero poetante” leopardiano

Da almeno trent'anni, anche nelle antologie scolastiche la monumentalità classica del poeta Giacomo Leopardi è associata alla sua critica della civiltà. Sulle tracce della svolta interpretativa di metà del Novecento¹, il poeta lirico dell'infinito, inventore della canzone libera, è diventato l'interprete precoce di quella cesura culturale sulla quale, nella seconda metà del XIX secolo, con Charles Baudelaire e Friedrich Nietzsche, si dispiegherà la modernità autocosciente. I profili dell'autore, offerti dai libri di testo e ripercorsi in classe, disegnano gli spazi e i tempi della biografia, intrecciandoli, da un lato, con la cronologia storico-culturale dell'Italia in formazione, dall'altro, con la forma aperta e frammentaria di una speculazione filosofica precocemente moderna. Antonio Prete ha ricomposto nella felice espressione “pensiero poetante”² – non priva di una qualche sfumatura heideggeriana – la nota distinzione idealistica tra poesia e filosofia: «L'esperienza poetica è sempre per Leopardi un'esperienza di teoresi: come d'altra parte, l'esperienza filosofica ha a che fare, sempre, con la poesia, è scossa dal vento della poesia, dal suo interrogare ultimo»³.

Compendiare la grandezza del poeta e l'originalità del filosofo è dunque necessario quando si voglia, nel quarto o nel quinto anno della scuola secondaria di secondo grado, far conoscere Leopardi ai giovani. Ma in che rapporto si pone uno specifico contenuto disciplinare come questo con quelle competenze di cittadinanza che la formazione di base deve perseguire, la valutazione interna da certificare e i tanto discussi test esterni da validare? In altre parole, se le competenze si costruiscono a partire dalle materie di studio ma le trascendono, in che modo un classico della letteratura italiana come Leopardi concorre alla costruzione di competenze? E di quali competenze nello specifico?

In questo saggio cercherò di rispondere a queste domande tenendo conto

1. L'impostazione manualistica dell'opera dell'autore riflette la svolta interpretativa segnata dagli studi di C. Luperini, *Leopardi progressivo*, Editori Riuniti, Roma 1980; W. Binini, *La nuova poetica leopardiana*, Sansoni, Firenze 1947; Id., *La protesta di Leopardi*, Sansoni, Firenze 1973; S. Timpanaro, *La filologia di Giacomo Leopardi*, Le Monnier, Firenze 1955; Laterza, Roma-Bari 2008.

2. Cfr. A. Prete, *Il pensiero poetante*, Feltrinelli, Milano 1980.

3. Cfr. Id., *Finitudine e infinito. Su Leopardi*, Feltrinelli, Milano 1998, p. 9.

da un lato della trattazione storico-critica dell'autore e della sua opera fornita dalle antologie, dall'altro della ricezione che gli adolescenti ne hanno. L'obiettivo è di verificare se e come, nel nuovo paradigma presupposto dalla formazione di base dell'operatività e dell'individuazione di ogni discente, sia salvaguardato uno spazio d'incontro dei giovani con i nostri classici.

15.2. Il Leopardi della scuola

Le antologie, a gradi diversi di approfondimento, suggeriscono percorsi collaudati, che attraversano l'intero *corpus* delle opere: lo *Zibaldone* è lo "scartafaccio" contenente la *summa* filosofica da cui attingere il significato di alcune delle parole ricorrenti nel lessico del poeta (piacere, natura, illusione, felicità, antichi, immaginazione, moderni, civiltà, noia, indefinito e rimembranza); il *Discorso di un italiano intorno alla poesia romantica* consente di ancorare la poetica leopardiana alla critica della modernità; le *Operette*, rappresentate per lo più dai *Dialoghi della Natura, di Plotino e Porfirio, di Tristano* (a cui se ne possono aggiungere altri), sono entrate a pieno titolo nel canone scolastico e, nella loro forma onirica, si offrono come paradigma di una prosa filosofica, caustica e moraleggiante; le *Lettere* illuminano aspetti significativi della vita privata, e i *Pensieri* confermano l'irrisolta tensione speculativa dell'autore. Ma Leopardi rimane essenzialmente il grande poeta dei *Canti*. La scelta riflette, nella successione in cui vengono disposti, la struttura decisa da Leopardi stesso a partire dall'edizione fiorentina del 1831: *L'ultimo canto di Saffo* o un'altra delle canzoni giovanili, *L'infinito* e *La sera del dì di festa*, *Il passero solitario*, *A Silvia*, *Le Ricordanze*, *Il canto notturno*, *La quiete dopo la tempesta*, *Il sabato del villaggio*, *Amore e Morte*, *A se stesso*, magari qualche verso della *Palinodia*, *La Ginestra*.

L'ampio ventaglio di testi antologizzati richiede ovviamente una selezione didattica, compatibile con i tempi della scuola e con la differenza dei curricula dell'istruzione. Tutti sappiamo che per "fare Leopardi" – come si dice in gergo – non basta proporre la lirica dell'*Infinito*, di *A Silvia*, del *Passero* o del *Sabato* e della *Ginestra*; segnalare la potenza delle immagini e la suggestione dei suoni; né è sufficiente rintracciare in quei versi l'eco delle prose. Proprio quella «filosofia dolorosa», che nega con l'incalzare del dubbio le metafisiche sette-ottocentesche di Leibniz e Kant⁴, demistificando ogni presunzione illusoria dell'antropocentrismo umanistico, è ben difficile da comprendere senza scavare in profondità sotto il mantello linguistico degli idilli e delle canzoni

4. Cfr. *Zibaldone*, 1857, 5-6 ottobre 1821.

del primo periodo, dei canti pisano-recanatesi e di quelli napoletani. Se il significato letterale della poesia leopardiana è facilitato da un lessico quasi mai oscuro, le suggestioni delle parole vaghe, intercalate dalla perentoria sentenziosità dei versi a contenuto gnomico, implicano la fitta trama di citazioni e di prestiti che, dal sottotesto, rinvia all'intera tradizione poetica (da Omero a Virgilio, da Pindaro a Orazio, da Petrarca, Ariosto e Tasso ai classicisti del Settecento) e che presuppone un'alfabetizzazione filosofica per nulla scontata. In estrema sintesi, Leopardi è un autore moderno che, al pari di Dante e Petrarca, autori che moderni non sono, sembra incompatibile con i tempi e gli spazi di una scuola in grande affanno per legittimarsi di fronte ai tribunali della *qualità* e dell'*efficienza*.

Nello specifico della didattica leopardiana, alcune questioni sono dirimenti.

- 1) Sul versante filosofico, in assenza dei prerequisiti storico-teorici necessari per una corretta ricezione, il rischio è ancora di incatenare Leopardi a una formula poco significativa: quella del pessimismo, bipartito in storico e cosmico dagli anni del silenzio poetico tra il 1823 e il 1827. Sulla via di una lineare progressione del pensiero leopardiano verso la negatività assoluta dell'esistenza, che procede con lo scorrere della vita individuale, è breve il passo per riconsegnare il "pensiero-poetante" a un biografismo rassicurante per gli adolescenti. Se la modernità della voce leopardiana è sempre aspra, in quanto coglie l'infelicità, nega il teleologismo storico, protesta contro le cieche leggi della Natura e sfida ogni storicismo, nella fruizione scolastica essa rischia di essere esorcizzata nella sua portata lacerante da una contingenza biografica tanto privata quanto sfortunata. Impedire questi cortocircuiti è un obiettivo irrinunciabile. Di qui l'insistenza, a scuola, sulle coppie oppositive di parole chiave come natura-civiltà, individuo-società, innatismo-assuefazione, vitalità-noia, immaginazione-ragione, il cui significato specifico sta dentro la tensione fra il polo positivo – che rinvia all'antico – e quello negativo – che pertiene al moderno – in una contrapposizione di fatto inconciliabile.
- 2) Il confronto fra gli antichi e i moderni, che fra Settecento e Ottocento interseca la polemica fra classicisti e romantici con il ruolo della poesia e con la forma della sua lingua, nel caso di Leopardi non può restare separata dalla distinzione fra la poesia immaginativa e la poesia sentimentale, fra i "termini" e le "parole". Anche in questo caso la questione linguistica si sposta dal piano ideologico-politico e storico a quello filosofico-estetico e antropologico, e comprende la ricerca dello spazio sociale e linguistico che compete al poeta e alla poesia. Per Leopardi, si sa, il plurilinguismo è un dato culturale sociolinguistico ricavabile dallo studio delle diverse lingue

e dall'analisi dei fenomeni che le accomunano: la diversità linguistica è naturale, costitutiva della comunicazione umana⁵, riguarda la storia dei popoli e, nell'ambito di una stessa lingua, la pluridiscorsività. L'identificazione romantico-risorgimentale di unità linguistica e unità nazionale, secondo una linea di pensiero che dagli autori del romanticismo tedesco arriva a Giovanni Berchet, Luigi Settembrini e Alessandro Manzoni, nelle pagine dello *Zibaldone* risulta infondata in quanto in ogni lingua «la conformità del linguaggio si perde, e per quanto quella nazione sia veramente e originariamente la stessissima, la sua lingua non è una»⁶.

- 3) La lettura della poesia leopardiana presuppone conoscenze storico-culturali specifiche che l'insegnante d'italiano non può mai dare per scontate, nemmeno nei curricoli che contemplano lo studio della filosofia (una cosa è certa: nessun insegnante di filosofia tratterà Leopardi nel suo percorso didattico, il quale peraltro procede su binari propri, indipendenti dal percorso letterario, con uno scarto temporale limitante per l'auspicata interdisciplinarietà). Ma nel caso di Leopardi l'esegesi testuale privilegia la poesia rispetto alla prosa, principalmente per ragioni di consuetudine più che per un giudizio riduttivo sulle *Operette* e sullo *Zibaldone*. Delle prime, capolavoro della nostra letteratura, riconosciuto tardi anche dagli addetti ai lavori e dal grande pubblico, a scuola si continua a fare un uso ausiliario ed esemplificativo: il *Dialogo della Natura e di un islandese* diventa il paradigma della negazione filosofica dell'antropocentrismo; il *Dialogo di Plotino e Porfirio* offre una confutazione delle concezioni stoiche e romantiche del suicidio virtuoso; il *Dialogo di Tristano e di un amico* afferma nella forma della palinodia la funzione sociale del pensiero critico nella società massificata e anticipa l'eroismo antifrastico della *Ginestra*.
- 4) Le *Operette* non sono trattate in quanto modello paradigmatico di narrazione alternativo al romanzo, presupposto da numerosi scrittori del Novecento⁷: da Luigi Pirandello e Italo Svevo a Italo Calvino, Paolo Volponi, Leonardo Sciascia e Pier Paolo Pasolini (per citare solo esempi presenti anche nella scuola). Né si assume come dato significativo della nostra storia culturale il dissenso che le accompagnò fin dalla loro pubblicazione, nel 1827, del quale dissenso la messa all'indice da parte del Tribunale del Sant'Ufficio nel 1850 fu atto potentemente simbolico. Soffermar-

5. Cfr. *Zibaldone*, 936, 12-13 aprile 1821: «La confusione de' linguaggi, che dice la Scrittura essere stato un gastigo dato da Dio agli uomini, è dunque effettivamente radicata nella natura [...] e fatta proprietà essenziale delle nazioni ecc.».

6. Cfr. *Zibaldone*, 933, 12-13 aprile 1821.

7. Cfr. N. Bellucci (a cura di), «*Quel libro senza uguali*». *Le Operette morali e il Novecento italiano*, Bulzoni, Roma 2000.

cisi comporterebbe guardare la nostra storia letteraria con occhio strabico rispetto alla linea identitaria-nazionale, di derivazione desanctisiana, che individua nel romanzo storico manzoniano il genere moderno dell'Italia restaurata e poi unificata, in linea con quanto già era avvenuto nell'Europa borghese. Dunque si sorvola sullo scandalo di Leopardi prosatore che propone un modello narrativo eccentrico per le scelte di forma, genere, lingua e orientamento filosofico. La tonalità ironica di una scrittura comica, che non insegue il realismo della fabula e la verosimiglianza del suo svolgimento, raramente è assunta come oggetto di approfondimento testuale e interpretativo. E l'umanesimo critico-negativo che affiora attraverso la sconcertante "inattualità" di personaggi, luoghi, discorsi resta in ombra, insieme allo spaesamento del lettore.

- 5) Lo *Zibaldone* non è studiato come modello letterario di quella filosofia frammentaria tipicamente novecentesca, di un pensiero che non "chiude" mai, ma procede con un andamento carsico; un pensiero che, sulle tracce di Isocrate, Montaigne, Pascal e Diderot consegna alla filosofia moderna il compito di distruggere il falso piuttosto che di edificare qualcosa di nuovo. Pier Vincenzo Mengaldo, riflettendo sulla forma discorsiva oltre che sulla portata filosofica dello *Zibaldone*, vi vede anticipata la svolta del pensiero filosofico post-metafisico dell'Ottocento-Novecento verso il «concreto sociale e psicologico, dei saggisti e dei moralisti: da Marx ed Engels a Nietzsche e Freud, dal primo Lukács e da Wittgenstein a Benjamin e Adorno»⁸. Ma, in sede didattica, il valore di quest'opera è dichiarato, non mostrato attraverso una pratica del testo orientata a questo scopo.

15.3. Il Leopardi lirico e la competenza letteraria

Mi sono soffermata sul Leopardi prosatore perché avrebbe un senso che la scuola si incaricasse di studiarlo, proprio in rapporto a quelle competenze di lettura, tecniche e culturali, utili per la vita, di cui oggi tanto si parla: da un lato la prosa è il genere di gran lunga dominante nel Novecento – e lo resta anche in questo primo scorcio del nuovo millennio; dall'altro, disincantamento e filosofia del frammento presuppongono la razionalità scientifico-tecnologica che ci sovrasta. Ma Leopardi, nella coscienza comune, e forse giustamente, resta il poeta lirico dei notturni e degli squarci paesaggistici, della rimembranza e della "vaghezza" delle illusioni⁹. In sede didattica se ne prende

8. Cfr. P. V. Mengaldo, *Antologia leopardiana: la prosa*, Carocci, Roma 2011, p. 14.

9. Cfr. G. Ferroni, *Storia della letteratura italiana*, vol. III: *Dall'Ottocento al Novecento*, Einaudi, Torino 1991, pp. 233-235.

atto e, anche in questo caso, a ragione: perché anche la tradizione di un autore – cioè la storia della sua ricezione – rende significativa la sua parola. Dunque i *Canti* costituiscono la grande opera a cui associamo il nome di Leopardi e che assumiamo in rapporto alla competenza culturale dei nostri studenti, della quale, da insegnanti di italiano, ci facciamo carico, agendo sulla loro competenza di lettura.

La competenza di lettura, guardata dalla specola della storia letteraria, chiama in causa tre ordini di problemi, tutti connessi alla centralità del testo:

- 1) il lavoro formale e linguistico sui testi;
- 2) il dialogo interpretativo con gli studenti e fra gli studenti in rapporto all'attualizzazione dei loro significati;
- 3) la storicizzazione delle forme espressive e dei contenuti ideologici che essi compendiano.

La centralità del testo implica dunque una seconda centralità, quella del lettore-interprete, con le sue preconcoscenze e la sua esperienza. E presuppone la metodologia dell'apprendimento situato, sulla quale insistono anche i social network predisposti da web 2.0 in funzione dell'apprendimento (SocialGo o Classroom 2.0). Sofferamoci allora sui presupposti psico-pedagogici di questa metodologia e decostruiamo l'orizzonte teorico della didattica delle competenze nell'ottica dell'insegnamento letterario.

15.4. Competenze e sociocostruttivismo

Il riavvicinamento negli ultimi trent'anni fra la psicologia dello sviluppo e la psicologia dell'istruzione ha confermato l'idea vygotskijana¹⁰ che l'apprendimento e la cultura si sedimentano attraverso la ripresa ricorsiva delle conoscenze, continuamente ridefinite, arricchite, riposizionate nella memoria a lungo termine. Depositare nel nostro archivio individuale, dalla capacità potenzialmente illimitata, esse sono recuperate all'occorrenza dalla memoria di servizio, dove transitano le informazioni provenienti dall'ambiente e la cui capienza è, invece, limitata. Dunque il soggetto che apprende elabora le nuove esperienze in base alle strutture di rappresentazione di cui è già in possesso. La sua mente, come un computer, trasforma e conserva le rappresentazioni, in sequenza o simultaneamente, e genera le conoscenze in un processo costruttivo che avviene per accrescimento e per ristrutturazione dell'enciclopedia personale¹¹. Ma le nuove informazioni, perché sedimentino interagendo con

10. L. S. Vygotskij, *Pensiero e linguaggio. Ricerche psicologiche*, Laterza, Roma-Bari 1990.

11. L. Mason, *Psicologia dell'apprendimento e dell'istruzione*, il Mulino, Bologna 2006, in particolare i capitoli 1-5 e 9-11.

quelle archiviate, devono essere necessitanti¹². L'apprendimento – o meglio, secondo la terminologia del sociocostruttivismo, la costruzione della conoscenza – è un processo dinamico, strategico-attivo, interattivo, che non viene trasmesso, bensì attivato dagli individui in base alla loro percezione e interpretazione della realtà, cioè in base alle strutture e alle abilità cognitive di cui dispongono. Secondo Vygotskij, tutte le funzioni mentali superiori – *in primis* quella del linguaggio – hanno un'origine sociale e necessitano di una *comunità di pratiche*; ma per esplicarsi devono essere interiorizzate: compaiono, cioè, come attività collettiva (funzione intersichica), ma si sedimentano solo se diventano attività individuale (funzione intrapsichica). A scuola, la classe funziona quale “comunità di pratiche”, in cui apprendere una certa disciplina significa imparare a utilizzare il suo particolare linguaggio nei contesti d'uso di riferimento. E in classe avviene l'*apprendistato cognitivo*, a sostegno del quale l'insegnante deve agire in quanto *tutor*¹³.

Comunità di pratiche, apprendistato cognitivo, insegnanti tutor: sono queste alcune parole d'ordine che circolano nella scuola delle competenze. Esse tendono ad accomunare l'istituzione scolastica ai social network sostituendosi a quelle di derivazione illuministica, come “enciclopedia”, “trasmissione”, “mediazione culturale”, “insegnante-intellettuale”, invalse nelle nostre istituzioni formative fino a pochissimi anni fa; presuppongono operatività e cooperazione fra

12. M. Macé, *Façons de lire, manières d'être*, Gallimard, Paris 2011. L'autrice affronta la lettura dal punto di vista fenomenologico e pragmatico nei termini di una *pratica di stile*. Nel primo capitolo intitolato *La lecture, dans la vie*, la definisce come “condotta estetica” dentro una “stilistica dell'esistenza individuale e individualizzata”, precisando che, per aver luogo, la lettura richiede che il lettore metta in gioco il suo essere individuo, qualcuno fra gli altri, ma qualcuno in specifico, per riconoscere il quale ogni aspetto è rilevante. L'insistenza sull'identità singolare del lettore è relata alla fenomenologia dell'individuazione, che opera in ogni nostro gesto, anche in quelli inconsapevoli o negativi; ed è volta a incoraggiare una pratica del pensiero da intendersi essa stessa come individuazione, nella quale intervengono le forme, la scala di valori, gli ambiti di interesse, insomma ciò che ciascuno ritiene “buono per sé” in un dato momento. La stilistica esistenziale, dunque, chiama in causa anche gli stili cognitivi individuali, nel senso più ampio del termine, e la possibilità di identificazione in positivo o in negativo con chi si incontra e con ciò che si legge. Sulla scorta delle neuroscienze, l'autrice esamina il rapporto sempre dinamico fra sé e il mondo. Se la lettura convoca la capacità intima del lettore di orientarsi entro i segni, essa implica allo stesso modo la capacità di lasciarsi disorientare dalle loro configurazioni inedite. E implica nel lettore un'attitudine a prolungare nella propria vita uno stile letterario, riconosciuto nella sua essenzialità di modo d'essere esistenziale. A questo proposito, nel quarto capitolo, *Se donner des modèles*, l'autrice recupera in termini positivi il bovarismo, ribaltandone almeno parzialmente i connotati negativi (ivi, pp. 186-194). Trasformare la lettura da esperienza a *performance*, da una cultura (fenomenologica) della sensazione a una cultura (pragmatica o costruttivista) della simulazione – sostiene – significa riconoscere che la letteratura parla della vita e perciò ci riguarda.

13. L'apprendistato cognitivo si articola in questi aspetti: *modellamento* (esecuzione di un compito da parte di un esperto che offre un modello agli studenti); *allenamento* (esecuzione di un compito da parte degli studenti con l'insegnante esperto che offre suggerimenti, sostegno, feedback); *supporto* (impalcatura di sostegno – *scaffolding* – da fornire per l'esecuzione dei compiti nella forma di suggerimenti o aiuti o supporti materiali); *riflessione* (suscitata da stimoli a confronto con una prestazione con quella degli altri); *esplorazione* (formulazione autonoma di interrogativi, problemi, approcci risolutivi).

chi apprende, adattabilità alle variazioni di contesto, rapida trasferibilità delle informazioni, connessioni permanenti con il mondo nella sua dimensione planetaria. A tali parole d'ordine pare affidata oggi la sfida dell'istruzione e formazione del terzo millennio, concertata dalle istituzioni politiche sovranazionali e sintetizzabile in due obiettivi generali: mobilitare competenze che mettano in condizione i giovani di imparare nell'arco di tutta la loro vita, nello spazio globalizzato dal mercato e dalle leggi economiche; valorizzare la mescolanza sempre più generalizzata delle culture geostoriche di cui i singoli individui sono portatori quale fondamento di una cittadinanza democratica planetaria.

Ciò detto, nell'ultimo triennio della nostra scuola secondaria di 2° grado lo spazio delle discipline tradizionali recupera il modello trasmissivo della conoscenza a scapito del processo costruttivo delle competenze e dunque della centralità del soggetto che apprende. In particolare per quanto riguarda l'insegnamento letterario, il *gap* che si avverte fra il primo e il secondo biennio della secondaria superiore trascura il fatto che la mutata cornice culturale e pedagogica in cui si situano i processi di insegnamento-apprendimento cambia profondamente l'"orizzonte d'attesa" dei giovani proprio rispetto ai contenuti letterari specifici, di cui la scuola – per altro giustamente – è chiamata a farsi carico. Perciò, in quanto insegnanti di italiano, ancora sulla scorta della teoria dell'istruzione di Jerome Bruner¹⁴ ma tenendo l'orecchio attento anche verso le neuroscienze, dobbiamo interrogarci sul perché e come insegnare un autore, dentro l'orizzonte sociocostruttivista della scuola delle competenze. E dobbiamo capire come declinare la competenza di lettura in funzione dello studio dei nostri classici che, nel secondo biennio e nell'ultimo anno, ci compete per mandato istituzionale.

15.5. La competenza letteraria *ad usum* scolastico

Un'ipotesi e un'indicazione di lavoro ci vengono offerte dal saggio di Yves Citton, *L'avenir des humanités*¹⁵. Il critico francese scrive con un dichiarato intento polemico nei confronti delle competenze e della presunta fungibilità della formazione umanistica che esse pretendono; ma ne assume la prospettiva teorica per definire la competenza letteraria individuando una pratica dei testi che, di fatto, applica, radicalizzandola, la teoria sociocostruttivista della conoscenza. Alla domanda «Che cosa si impara studiando letteratura?», risponde «A farsi

14. J. S. Bruner, *Verso una teoria dell'istruzione* [1967], Armando, Roma 1991; Id., *La cultura dell'educazione. Nuovi orizzonti per la scuola* [1997], Feltrinelli, Milano 2001.

15. Y. Citton, *L'avenir des humanités*, La Découverte, Paris 2010; Id., *La compétence littéraire: apprendre à (dé)jouer la maîtrise*, in "Il Verri", 45, 2011, pp. 34-35. Le citazioni sono tratte dall'articolo, trad. nostra.

gioco di un'egemonia eludendone le trappole» e declina la competenza letteraria nei termini della *capacità interpretativa* («far giocare la parola di un testo per ricavarne interpretazioni di un certo interesse»)¹⁶, individuando nella «sperimentazione interpretativa» la procedura attraverso la quale essa si acquisisce. Come dice l'espressione stessa – “sperimentazione interpretativa” –, si tratta di una procedura che presuppone un contesto “sociale”. Essa richiede, infatti, di trasferire un testo o una parte di testo dal contesto di partenza a uno di arrivo, da un'epoca a un'altra e anche da un ambito del sapere a un altro; ed è scandita non da una sequenzialità rigida di operazioni, bensì da una successione imprevedibile di errori, sospensioni e salti, incontri casuali e intuizioni¹⁷, finalizzati ad attualizzare il senso di quel testo per noi, nel “qui e ora” in cui lo leggiamo.

La competenza letteraria, così definita, evidentemente implica non solo la centralità del testo, ma soprattutto la legittimità della sua manipolazione, al fine di una riappropriazione, nei contenuti e nelle forme, da parte del lettore-interprete. Senza questa manipolazione non si danno né le capacità di comprensione, né quella di espressione: cioè non si dà competenza linguistico-letteraria. Per dirla con Vygotskij, nelle performance linguistico-comunicative di vario genere, generate dalla lettura di un testo, questo diventa un “pre-testo”, “transdotto” in un nuovo contesto relazionale, situato. Ed è questa pratica a garantire il passaggio dalla funzione *intersichica* a quella *intrapichica* dell'apprendimento, producendo competenza. Dunque la competenza letteraria si definisce in rapporto alla capacità di interpretare i testi, capacità che si coltiva attraverso un apprendistato specifico, in cui i testi sono manipolati e variamente usati dal lettore interprete.

15.6. Soggettivismo e “modernità” della lirica leopardiana

Ritorniamo ora a Leopardi. La cornice teorica appena tracciata è per noi contemporaneamente rassicurante e spiazzante: rassicurante, perché ci libera dall'ossessione di fare tutto; spiazzante perché ci costringe a praticare la centralità dello studente insieme a quella del testo (anche a costo di trascurare il disegno complessivo della *Storia della letteratura italiana*, perfetto in sé). In altre parole, ci spinge a farci carico di quelle dissonanti matrici cognitive che separano i giovani, assorbiti nella simultaneità del presente, dai linguaggi lineari della scrittura¹⁸, entro i quali risuona la voce dei classici. Dato per acquisito che il nozionismo dogmatico non produce né conoscenze né competenze

16. Ivi, pp. 34-35.

17. R. Ceserani, *Convergenze. Gli strumenti letterari e le altre discipline*, Bruno Mondadori, Milano 2010.

18. R. Simone, *La terza fase. Forme di sapere che stiamo perdendo*, Laterza, Roma-Bari 2001.

e che i processi di apprendimento implicano necessariamente una metodologia cooperativa, le principali domande che assediano l'insegnante di letteratura alle prese con la poesia di Leopardi ci paiono le seguenti:

- quali testi scegliere e per quale scopo;
- su quali conoscenze pregresse contare e come implementarle;
- quale orizzonte interpretativo privilegiare;
- come salvare un distanziamento storico che ricollochi il testo nella sua alterità temporale e culturale rispetto al presente;
- come e quanto riconoscere a ciascun studente la possibilità di esprimere il proprio orientamento di lettore.

Se trasferiamo sulla poesia di Leopardi la domanda e la risposta che Citton formula relativamente alla letteratura, l'esito potrebbe essere il seguente: "Che cosa s'impara studiando Leopardi lirico?", "A eludere le trappole di una poesia apparentemente narcisistica". Domanda e risposta presuppongono da un lato l'idea implicita che ancora oggi abbiamo di poesia lirica, dall'altra la svolta moderna, all'altezza del Romanticismo, nella storia del genere¹⁹. Combinando un elemento tematico (l'autobiografia) e un elemento formale (l'autoespressione attraverso lo stile), come la grammatica del genere e la sua storia suggeriscono, forse potremmo offrire agli studenti la possibilità di attivare quelle preconoscenze che posseggono, utili a comprendere nella giusta prospettiva storico-critica il soggettivismo del "pensiero poetante" leopardiano, al fine di consolidare la loro competenza tecnica di lettura con l'apporto di un proprio giudizio critico, consapevolmente individualizzato.

Guido Mazzoni, nel suo saggio *Sulla poesia moderna*²⁰, interpreta l'autobiografismo della poesia leopardiana come il portato di quella cesura nella storia della lirica, che colloca all'altezza del Romanticismo l'individuazione senza riserve dell'io lirico. Il critico argomenta storicamente la sua tesi con un'analisi diacronica di lungo periodo, dalla poesia antica a quella contemporanea, e ricostruendo la genesi della poetica leopardiana. Mi soffermo brevemente sul secondo aspetto, che qui ci interessa.

Nella prima metà degli anni Venti, Leopardi fa ancora riferimento alla tassonomia poetica convenzionale, di derivazione classicistica, che distingue per contenuto e metro le canzoni, gli idilli, le odi, gli inni, le elegie, le epistole: infatti, nel 1924 pubblica le *Canzoni* e, fra la fine del 1925 e l'inizio del 1926, la prima serie degli *Idilli*. Fino agli anni 1826-28, la poesia lirica risulta intesa nell'accezione ristretta, secondo la tradizione che dai lirici greci continua con Orazio e prosegue con il Petrarca delle poesie civili e con tutti coloro che

19. Cfr. G. Mazzoni, *Sulla poesia moderna*, il Mulino, Bologna 2005.

20. Cfr. Ivi, pp. 77-128.

hanno scritto odi e canzoni. Ma nel 1826, in un passo dello *Zibaldone*²¹, Leopardi distingue i tre generi poetici, lirico epico drammatico, e dà una definizione di lirica: primo genere in ordine di tempo («primogenito di tutti») e di rango («più nobile e più poetico di ogni altro»); forma sintetica e unitaria; figlia della natura, opposta al dramma e all'epica che sono forme convenzionali, figlie della civiltà. In un altro passo del 1828 scrive: «Il poeta non imita la natura, ben è vero che la natura parla dentro di lui e lui parla per sua bocca. *I'mi son uno che quando Natura parla, ecc.* Vera definizione del poeta. Così il poeta non è un imitatore se non di se stesso. Quando colla imitazione egli esce veramente da se medesimo, quella propriamente non è poesia, facoltà divina; quella è un'arte umana; è prosa, malgrado il verso e il linguaggio»²².

Secondo Mazzoni questo passo sancisce il compimento della poetica leopardiana all'interno della cornice romantica. E rileggendo alla luce di questo giudizio le più importanti interpretazioni dell'*Infinito*, da quella di Mario Fubini negli anni Trenta a quelle più recenti di Luigi Blasucci e di Franco Brioschi, sostiene che già *L'infinito*, composto durante gli anni in cui Leopardi aveva ancora una coscienza vivissima delle differenze fra i generi, «è un testo rivoluzionario non solo per la novità che contiene, ma anche per le trasformazioni che condensa e per quelle a cui allude, che diventeranno chiare solo nelle fasi successive della lirica leopardiana, o addirittura nella poesia del primo Novecento»²³. A differenza dell'idillio di derivazione classicistica, che rappresenta situazioni poetiche seriali e un medio patetismo sentimentale, quello leopardiano (*L'infinito*, *La sera del dì di festa*, *Alla luna*) si caratterizza per l'unione di realismo e *pathos* filosofico, di dettagli minuti e di *gravitas* esistenziale, di contingenza e serietà. La voce che parla in prima persona non rinvia a un personaggio stereotipato, ma a un "io esistenziale" circondato da dettagli biografici concreti e calato in una vita insostituibile; e il tono del racconto si fa serio, senza che alcun filtro astrante limiti il peso delle emozioni. Se l'apertura verso l'autobiografia sarà più marcata nei canti pisano-recanatesi, puntellati da molti dettagli della vita privata (studio, amori, vita di paese), in nome dell'unicità della lirica, nel 1831, Leopardi intitola *Canti* l'edizione fiorentina delle sue poesie, rinunciando definitivamente ai sottogeneri poetici di derivazione classicista ed estendendo retrospettivamente all'intero *corpus* dei suoi versi la concezione di lirica, a cui era approdato fra il 1826 e il 1828.

Anche Guido Guglielmi, nei suoi studi sui canti pisano-recanatesi²⁴, in-

21. Cfr. *Zibaldone*, 4234-35-36, 15 dicembre 1826.

22. Cfr. *Zibaldone*, 4372-73, 10 settembre 1828.

23. Mazzoni, *Sulla poesia moderna*, cit., pp. 96-97.

24. G. Guglielmi, *L'infinito terreno. Saggio su Leopardi*, Manni, Lecce 2000, p. 92; cfr. in particolare pp. 91-111.

siste sulla poetica leopardiana della soggettività, ma per cogliere quella connotazione «critica e appartata» che trasfigura i quadretti idillici in un'«allegoria del possibile»: un possibile «non verosimile, non conforme alla ragione, non compatibile con il mondo della vita»; un'allegoria in cui le figure umili, senza nome come la femmetta e l'artigiano, la donzelletta e il garzoncello scherzoso e il pastore errante, o ben individuate come Silvia e Nerina, sono tutte altamente stilizzate e ci rivelano la «natura drammatica dei canti»; un'allegoria in cui le scene di vita quotidiana sono osservate da lontano da una voce poetante che vi imprime un doppio movimento, fantastico e intellettuale; un'allegoria in cui il mito o la memoria della felicità non consolano chi ha la coscienza dell'apparenza di quella felicità e «[ripetono] in chiave "sentimentale" una rappresentazione "ingenua"».

Per Guglielmi l'uso straniato che Leopardi fa dell'idillio riguarda due questioni cruciali: la definizione di Leopardi quale poeta classico o romantico e le possibilità dell'idillio nella poesia moderna. Il *Canto notturno*, che esibisce e reinterpreta la convenzione idillica del dialogo di un pastore con la luna silente, è assunto come testo emblematico dell'intreccio strutturale di *logos* e mito nei *Canti*.

Il tema filosofico della felicità e del senso della vita è posto nella «forma di una parola fantastico-affettiva»²⁵, pronunciata non da un io biografico, ma da un pastore, figura mitico-profana. Interrogandosi sul senso della vita con una razionalità moderna, egli presta la sua voce all'io segreto del poeta, ma si rivolge alla luna con qualificazioni attributive insistenti su giovinezza-innocenza-immortalità, che alludono ancora al mito. Nella cornice paesaggistica delle sterminate terre d'Asia, anch'essa connotata in senso mitico dalla lontananza geografica e dall'estensione primitiva, la luna è un corrispettivo cosmico del pastore e ne replica, incatenata alla sua orbita celeste e a quel «sovrumano» silenzio, il viaggio terreno. Il canto del pastore è così segnato da un contrappunto musicale e filosofico: all'incalzare logico-dialettico del pastore si oppone il sublime silenzio lunare; al tempo lineare e senza ritorno della vita terrena, che la figura petrarchesca del «vecchierel» riassume nel suo irrisolvibile enigma già nella seconda strofa, corrisponde quello ciclico ed eterno del cosmo. I miti, quelli desunti dalla memoria personale del poeta, come il pastore e il «vecchierel», e quelli ricavati dalla memoria antropologica, come la luna intatta e pensosa o la greggia beata, ignara del tedio, assumono uno statuto metaforico. E il discorso poetico, che si svolge nella forma della canzone libera, non si chiude. Nella conclusione il paradosso fantastico e ironico («Forse s'avessi io l'ale...») rimane in tensione oppositiva con l'asserzione lo-

25. Ivi, p. 95.

gica di carattere universale («È funesto a chi nasce il dì natale»), a riprova del fatto che il dubbio radicale sulla felicità non ne annulla il desiderio. E a riprova del fatto che, classico o romantico, Leopardi ha prodotto una poetica della soggettività, in cui l'idillio e i miti, che imitano l'antico, messi in combustione con l'elegiaco e il satirico, che alludono al moderno, diventano forme completamente rinnovate, estranee a ogni sublimazione idealizzante di idee, esperienze, epoche, ed entrano nella struttura dei *Canti* «[dando] profondità alle figure del vero»²⁶.

15.7. La competenza di lettura fra biografismo e interpretazione

Riprendiamo ora i fili del nostro discorso: siamo partiti dal Leopardi che le antologie scolastiche propongono, sulla scorta degli studi critici più aggiornati; ci siamo soffermati sulla teoria sociocostruttivista della conoscenza che sorregge la didattica per competenze entro la quale ricollocare anche l'insegnamento della letteratura negli ultimi anni del curricolo; abbiamo ribadito la centralità del testo in funzione di una costruzione della competenza linguistico-letteraria interpretata secondo i modelli psicopedagogici incentrati sull'apprendistato cognitivo situato integrati con quelli sociocostruttivisti; ci siamo soffermati sul Leopardi lirico, accettando la convenzione della nostra tradizione culturale e scolastica, che assegna a Leopardi il posto di grande poeta del primo Ottocento e a Manzoni quello di grande narratore; abbiamo accostato le prospettive interpretative di Mazzoni e Guglielmi, riconoscendovi suggerimenti interessanti per salvaguardare nella lettura in classe di Leopardi diacronia e sincronica, grammatica del genere e singolarità dell'opera d'arte. I *Canti* leopardiani, nella loro monumentalità, non possono essere costretti entro perimetri predefiniti, ma la mediazione didattica impone di individuare strategie congrue a renderne possibile l'accesso. Sulla traccia di quanto abbiamo finora detto, qualche pista di ricerca per rispondere alla domanda di fondo "come situare Leopardi in un paradigma didattico delle competenze?", si può ipotizzare.

Se si accoglie, con Mazzoni, l'individuazione in senso moderno della voce che dice "io" nella poesia leopardiana, allora è possibile ripensare la storificazione del poeta e della sua opera in una forma che valorizzi contemporaneamente la centralità del testo e quella del lettore. Soffermarsi nell'indagine testuale sulle forme in cui, all'inizio dell'Ottocento, Leopardi dice "io" rinnova, a distanza di tempo, l'incontro con Petrarca, magari già archiviato

26. Ivi, p. 100.

nella memoria a lungo termine dei nostri studenti, in attesa che un nuovo *frame* neuronale lo risvegli. Il confronto dei modi in cui i due poeti affrontano, ad esempio, il tema dell'amore o il rapporto con il paesaggio, può illuminare la specificità di entrambi e chiarire la nostra: da un lato l'io petrarchesco aggiusta i fatti autobiografici che racconta, per trasformarsi in *exemplum*; dall'altra l'esperienza leopardiana resta discontinua e casuale ed è restituita attraverso una parola segnata dall'accidentalità individuale del momento. Per quanto riguarda la sfera del linguaggio, il monolinguismo della poesia petrarchesca, che cancella il lessico tecnico, prosaico o parlato, antepone l'indeterminato al determinato, riverbera nelle parole vaghe leopardiane, ma è risemantizzato. E così per quanto riguarda le forme metriche: dal sonetto e dalla canzone petrarcheschi al canto leopardiano, passando attraverso il riuso degli stessi versi settenari ed endecasillabi²⁷. Su questo doppio binario, dell'autobiografismo e della plurivocità delle parole poetiche disposte in forme metriche tradizionali ma rivisitate, si prefigurano poi altri confronti storicizzanti: in avanti con Eugenio Montale (e – volendo – con Giuseppe Ungaretti); all'indietro con la lirica antica e con quella barocca.

Questa pista presuppone una reinterpretazione della categoria stessa di storicizzazione: non già una sequenzialità lineare ordinata e unidirezionale, ma una continua ripresa del già noto in funzione del non ancora noto, in un discorso aperto e via via arricchito o aggiornato, che tuttavia resta ancorato all'asse cronologico procedente dal passato verso il presente.

Più complesso è individuare alcuni "concetti-chiave" relativi alla modernità di una poesia che compendia *logos* e mito; eppure è altrettanto necessario, se vogliamo che la voce di Leopardi, passata al vaglio della dissoluzione dei generi e del realismo esistenziale, ci riveli gli spazi di un'introspezione autentica e ancora vitale per noi. Possiamo provarci lavorando in molte direzioni, a seconda del contesto in cui operiamo: costellare alcuni grandi testi poetici con testi in prosa dello stesso autore, come già si fa, al fine di situare in una poetica e in un contesto storico-culturale di riferimento i nostri giudizi impressionistici; costruire, là dove è possibile, percorsi interdisciplinari con la filosofia e le letterature classiche o moderne, volti a cogliere, per via induttiva e attraverso quella "sperimentazione interpretativa" proposta da Citton, il valore attuale delle domande senza risposta dell'"inattuale" poesia leopardiana. Ciò che è sicuro è che interrogarsi sulla frattura moderna fra esistenza e significato non è prerogativa esclusiva dei filosofi o dei poeti; è una necessità

27. Cfr. M. Santagata, *Quella celeste naturalezza. Le canzoni e gli idilli di Leopardi*, il Mulino, Bologna 1994; L. Blasucci, *Lo stormire del vento tra le piante*, Marsilio, Venezia 2003, in particolare pp. 31-46; 63-84; 131-170.

per tutti, imposta dall'esperienza dell'infelicità e del dolore che la vita, anche quella dei giovani, comporta. Il pastore, che non comprende la contraddizione fra lo splendore delle apparenze e il non senso che le abita, invoca miticamente l'accordo di intelletto e immaginazione, ma coglie la verità del loro disaccordo attraverso razionalità e sentimento («Questo io conosco e sento»). Il dialogo interpretante tra e con i nostri studenti è questo doppio canale dell'elaborazione dell'esperienza che la "poesia sentimentale" leopardiana deve rivelare. Essa è qualcosa di più di un concetto di poetica, perché, traguadata attraverso l'esperienza di vita del lettore, insegna quella commozione estetica che mobilita la responsabilità etica. E insegna l'incompiutezza umana della conoscenza di sé e del mondo.

Ce lo ricorda Edoardo Sanguineti in un intervento tenuto all'Istituto italiano di cultura di New York nel 1998²⁸, dal titolo locutorialmente ambiguo: *Invito a Leopardi*. Da marxista gramsciano il poeta genovese dichiara che avrebbe voluto scrivere un saggio intitolato *Leopardi reazionario*, concepito in dittico con il suo *Dante reazionario*, per mostrare le connessioni del pensiero negativo leopardiano con il trauma provocato in un aristocratico dalla Rivoluzione francese. Sanguineti confessa di essere sempre stato attratto e respinto dal Leopardi moderno che, in nome della ragione critica, trasferisce dalla società alla natura matrigna la causa del male, alleggerendo così l'uomo delle sue proprie responsabilità storiche²⁹. Ma, in conclusione del suo intervento, recita una sua poesia dedicata a Leopardi, nella quale dà conto di quella protratta autocensura che gli ha impedito di realizzare quel saggio:

tutto sommato (scrisse), l'esistente, in generale (siamo nel '26:
siamo nel mese di aprile), è una modesta imperfezione:

(modesta,

certo, a paragone dell'immenso non esistente, del puro e semplice
niente): è un'irregolarità, una mostruosità.

La voce mia, così, la mia

scrittura, orribilmente deturpano, lo so (per poco ancora), la suprema
armonia dell'agrafia, dell'afasia:

(già rinuncio, dislessico a rileggermi):

28. E. Sanguineti, *Invito a Leopardi*, in A. Carrera, G. Lanza Tomasi (a cura di), *Giacomo Leopardi poeta e filosofo. Atti del convegno dell'Istituto italiano di cultura. New York, 31 marzo-1° aprile 1998*, Cadmo, Fiesole (FI) 1999.

29. Ivi, p. 4: «La Rivoluzione francese è l'ultima esplosione della virtù, dei valori, dell'entusiasmo e dei miti, ma questa virtù, entusiasmo, miti, valori sono tutti mobilitati per la loro distruzione, perché l'ultima ragione per cui l'uomo è stato capace di entusiasinarsi è il trionfo della ragione. [...] La ragione trionfa grazie a un entusiasmo incredibile, perché mai la ragione per sé sarebbe capace di produrre, dice Leopardi, alcunché. Occorreva dunque uno straordinario coraggio virtuoso, ma questo entusiasmo virtuoso trionfa per distruggersi».

E ce lo confermano gli studi sulla fenomenologia della lettura e sull'insegnamento della letteratura³⁰. Nell'era post-strutturalista seguita al todoroviano monito della *Letteratura in pericolo*³¹, in Francia si allarga la presa di posizione teorica a favore della letteratura. Venticinque anni fa Bruner individuava nella «congiuntivizzazione dell'esperienza»³², propria delle forme letterarie, la specificità del pensiero narrativo, opposto e complementare a quello argomentativo. Oggi la ricerca teorica torna a interrogarsi su come e perché si legge³³, ma per superare la dicotomia bruneriana fra le due forme di pensiero, narrativo e argomentativo.

In un libro dal titolo eloquente, *Petite écologie des études littéraires. Pourquoi et comment étudier la littérature?*, Jean-Marie Schaeffer affronta la crisi che colpisce lo studio della letteratura dal liceo all'università, concentrandosi sull'insegnamento. Da un lato tenendo presente la crisi di civiltà e dell'identità europea, dall'altro considerando la diffusione delle nuove tecnologie della comunicazione, l'autore sostiene che occorre riposizionare gli studi letterari dentro il quadro più generale delle scienze umane dopo aver chiarito le esperienze chiave di loro pertinenza, cioè la lettura, l'interpretazione, la comprensione e la spiegazione («la lecture, l'interprétation, la description, la compréhension et l'explication»).

La nostra pratica d'aula di insegnanti di italiano ci conferma l'urgenza di sottoporre al vaglio critico non solo l'oggetto (i testi e gli autori), ma anche le procedure di esegesi proposte e richieste in classe, alla ricerca di un paradigma praticabile, compatibile con i diversificati bisogni di identificazione e i diversi modi di essere dei giovani di oggi. E ci conferma, con Martha Nussbaum del *Giudizio del poeta*³⁴ che la letteratura è componente essenziale dell'argomentazione razionale. Infatti, in virtù soprattutto della sua forza empatica offre anche ai giovani lettori la possibilità di entrare nelle vite altrui, spingendoli a capire e imparare a "usare" la loro. Cioè, in una parola, a diventare competenti.

30. Citton, *L'avenir des humanités*, cit.; Macé, *Façons de lire, manières d'être*, cit.; A. Compagnon, *La littérature pour quoi faire*, Id., *Leçon inaugurale du Collège de France*, Fayard, Paris 2008; J.-M. Schaeffer, *Petite écologie des études littéraires. Pourquoi et comment étudier la littérature?*, Marchaisse, Vincennes 2011.

31. T. Todorov, *La letteratura in pericolo*, Garzanti, Milano 2007.

32. J. S. Bruner, *La mente a più dimensioni*, Laterza, Roma-Bari 1993, cap. II.

33. Schaeffer, *Petite écologie des études littéraires*, cit.

34. M. Nussbaum, *Il giudizio del poeta. Immaginazione letteraria e vita civile*, Feltrinelli, Milano 1996.

16. Il velo di Maia. L'interpretazione della realtà e la logica metaforica

di Anna Spata

Noi crediamo di sapere qualcosa sulle cose stesse, quando parliamo di alberi, di colori, di neve e di fiori, eppure non possediamo nulla se non metafore delle cose che non corrispondono affatto alle essenze originarie. [...] Che cos'è dunque la verità? Un mobile esercito di metafore, metonimie, antropomorfismi, in breve una somma di relazioni umane che sono state potenziate poeticamente e retoricamente, che sono state trasferite e abbellite, e che dopo un lungo uso sembrano a un popolo solide, canoniche, vincolanti.


Friedrich Nietzsche¹

Simbolo, metafora, allegoria sono argomenti fondamentali per affrontare lo studio dei testi letterari del Duecento e del Trecento; argomenti complessi per studenti della prima classe del secondo biennio della scuola secondaria di secondo grado, che nei primi due anni si sono esercitati sulle figure retoriche, e ora approfondiscono l'idea che il linguaggio non è un semplice strumento per comunicare, ma è capace di creare la realtà: è un concetto difficile da accettare se consideriamo la realtà con una rigida concettualizzazione come qualcosa che esiste indipendentemente da noi, e non consideriamo invece che il mondo ci appare così come lo interpretiamo, e che tale interpretazione nasce principalmente dal nostro linguaggio, e quindi è in parte condizionata dalla cultura in cui siamo nati e dal nostro vissuto.

Gregory Bateson² afferma che esistono due tipi di pensiero: quello della logica classica e quello metaforico, e che questo è importante per capire esperienze come la poesia, il sogno, l'arte, la religione, in quanto permette di uscire dagli schemi ferrei in cui incaselliamo il reale. Aspetto rilevante della competenza letteraria appare pertanto l'educazione alla comprensione delle metafore, nella varietà delle rappresentazioni, per sfuggire a una concettualizza-

1. F. Nietzsche, *Verità e menzogna in senso extramorale*, in Id. *Opere*, a cura di G. Colli, M. Montinari, Adelphi, Milano 1964, p. 39.

2. G. Bateson, M. C. Bateson, *Dove gli angeli esitano*, Adelphi, Milano 1993, pp. 46-53.

Tabella 1 Piano di lavoro	
	Il velo di Maia. L'interpretazione della realtà e la logica metaforica
Destinatari	Alunni di classe prima del secondo biennio della scuola secondaria di secondo grado
Obiettivi di competenza letteraria	<div style="display: flex; justify-content: space-around; align-items: center;"> <div style="text-align: center;"> Conoscenza ↓ Valutazione </div> <div style="text-align: center;">  </div> <div style="text-align: center;"> Comprensione ↓ Riappropriazione </div> </div>
Conoscenza (poesia): primo livello di accesso al testo	<ul style="list-style-type: none"> • Significato delle parole • Struttura logica del periodo • Forme ritmico-metriche • Figure retoriche • Attori della scena (chi parla, che cosa dice e/o fa) • Argomento (tema) • Coordinate spazio-temporali interne e situazione
Comprensione (poesia): riconoscimento delle forme e dei significati del testo	<ul style="list-style-type: none"> • Scarto del significato nell'uso delle parole nel testo e nella lingua corrente • Significati denotativi/connotativi del testo • Principali figure retoriche funzionali al significato del testo • Rinvii all'extratesto
Riappropriazione (poesia): manipolazione testuale, con- testualizzazione intra ed ex- tratestuale, interpretazione fondata sulla storicità del testo e su quella del lettore	<ul style="list-style-type: none"> • Ipotesi sui significati del testo • Relazione fra elementi intra ed extratestuali • Intenzionalità dell'autore • Analogia e differenze fra testi di autori diversi e di linguaggi differenti • Confronto interculturale fra testi della letteratura europea
Valutazione (poesia): assunzione consapevole da parte del lettore della propria vicinanza o distanza dal testo – contenuto e forma	<ul style="list-style-type: none"> • Giudizio sul valore per sé di quanto si dice nel testo • Vaglio dell'efficacia espressiva del testo e del genere • Vaglio delle scelte stilistiche dell'autore
Risorse umane/azioni	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Alunni</i> della classe (apprendimento): partecipano a lezioni frontali/interattive, apprendono ed espongono i contenuti, ricercano, riflettono e interpretano. • <i>Docenti</i> della classe (insegnamento): presentano i contenuti, discutono i temi, approfondiscono a livello disciplinare e interdisciplinare, attualizzano, verificano, valutano.

zione troppo rigida e per comprendere il modo in cui gli autori del passato, quelli contemporanei, e ognuno di noi rappresenta la realtà.

Tra i numerosi esempi che possono essere suggeriti è stata scelta l'immagine della sera che suscita suggestioni, evoca memorie e riflessioni, e può rappresentare l'intera esperienza umana: dall'impulso vitalistico della gioia giovanile, alla riflessione memoriale della maturità, al bilancio esistenziale. Obiettivo del percorso didattico è la creazione di una situazione che faccia scoppiare dubbi e contraddizioni, che frantumi certezze, che rappresenti il linguaggio come potente forza creatrice di un immaginario di cui il lettore fruisce, e che può diventare strumento per rappresentare la sua interpretazione della sera. Quattro autori, at-

traverso la personale *Weltanschauung*, rappresentano la sera: Charles Baudelaire (*Armonia della sera*) esplora torbide e dolorose sensazioni dell'animo del poeta, Giovanni Pascoli (*La mia sera*) ritiene la sera l'occasione per cogliere simboli inquieti e talora regressivi, Gabriele d'Annunzio (*La sera fiesolana*) si sofferma su suggestioni soffuse e sensuali, mentre la sera in Umberto Saba (*L'ora nostra*) è il momento ideale per riflettere sul valore della maturità nella vita umana.

Nel percorso didattico (cfr. tab. 1) prevale la lettura interpretativa, ma nella prova di verifica (cfr. tab. 2) si chiede allo studente di presentare la propria motivata opinione, di iniziare pertanto a costruire la personale interpretazione, in vista di una più elaborata scrittura argomentativa.

16.1. Charles Baudelaire, *Armonia della sera*

Harmonie du soir è una forma irregolare di *pantoum*³ del poeta francese Baudelaire (*Les Fleurs du mal*, *Spleen et idéal XLVII*), pubblicato per la prima volta nella "Revue Française" il 20 aprile 1857 e in seguito messo in musica da Claude Debussy. Il titolo *Armonia della sera* evidenzia la scelta formale dell'autore che, attraverso le corrispondenze analogiche e i richiami anaforici, crea la partitura musicale di un *valse mélancolique* (valzer malinconico). La lirica apre la sezione *Spleen et idéal* e non pare casuale il richiamo iniziale all'immagine del fiore, che rinvia al titolo della raccolta (*Les Fleurs du mal*).

Già s'avvicina l'ora che trepido ogni fiore
come un vaso d'incenso svapora sullo stelo;
solcano effluvi e musiche la sera senza velo;
malinconico valzer, delirante languore!

Ogni fiore svapora trepido sullo stelo;
il violino geme come un afflitto cuore;
malinconico valzer, delirante languore!
Come un altare immenso è triste e bello il cielo.

Il violino geme come un afflitto cuore,
un mite cuore, ch'odia il nulla vasto e gelido!
Come un altare immenso è triste e bello il cielo;
nel suo sangue rappreso il sole immoto muore.

Un mite cuore, ch'odia il nulla vasto e gelido,
dei bei giorni che furono raccoglie ogni bagliore;
nel suo sangue rappreso il sole immoto muore...
Il <tuo> ricordo in me brilla come un cimelio.

Voici venir les temps où vibrant sur sa tige
chaque fleur s'évapore ainsi qu'un encensoir,
les sons et les parfums tournent dans l'air du soir,
valse mélancolique et langoureux vertige !

Chaque fleur s'évapore ainsi qu'un encensoir;
le violon frémit comme un cœur qu'on afflige;
valse mélancolique et langoureux vertige !
Le ciel est triste et beau comme un grand reposoir.

Le violon frémit comme un cœur qu'on afflige,
un cœur tendre, qui hait le néant vaste et noir !
Le ciel est triste et beau comme un grand reposoir;
le soleil s'est noyé dans son sang qui se fige.

Un cœur tendre, qui hait le néant vaste et noir,
du passé lumineux recueille tout vestige !
Le soleil s'est noyé dans son sang qui se fige...
<Ton> souvenir en moi luit comme un ostensor !

3. Il *pantoum* è una composizione poetica di origine malese in rime alternate; questa lirica è una forma imperfetta in quanto è costituita da quattro strofe di alessandrini con due sole rime in schema ABBA, BAAB, ABBA, BAAB.

16.1.1. Conoscenza e comprensione

Nel *pantoum* le rime costruiscono un intreccio di richiami non casuale:

I strofa	-ige (I v.) -soir (II v.) -soir (III v.) -ige (IV v.)	III strofa	-ige (I v.) -noir (II v.) -soir (III v.) -ige (IV v.)
II strofa	-soir (I v.) -ige (II v.) -ige (III v.) -soir (IV v.)	IV strofa	-noir (I v.) -ige (II v.) -ige (III v.) -soir (IV v.)

L'alternarsi delle diverse rime evidenzia una corrispondenza che non è mai perfetta, quasi a significare che puntualmente, alla fine della giornata, la sera si ripresenta con gli stessi oggetti, gli stessi gesti, le stesse presenze reali o immaginarie, ma non si tratta di una passiva ripetizione di scene già vissute, perché la variazione continua del reale determina le infinite possibilità di variazione.

La seconda rima -ige (*tige* – “stelo”, (*af*)*flige* – “afflitto”, *fige* – “rappreso”) sottolinea aspetti negativi di *spleen*⁴, mentre il gioco di rime intrecciate determina un sentimento di armonia e di regolarità, un effetto mimetico di circolarità: la poesia descrive una specie di *tourbillon* di immagini e sensazioni, nella metafora di un valzer malinconico che è ballato dalla sera personificata, senza veli. Anche le allitterazioni⁵, materia sonora del *pantoum*, creano vibrazioni suggestive, che divengono immagini visibili e sensibili. Si alternano sensazioni piacevoli e stati di ansia in sinestesie.

Lo *spleen* è rappresentato attraverso due aree semantiche: quella dell'antitesi ombra/luce (il poeta vede il presente come tenebra e si rifugia nel ricordo, *souvenir*, per trovare la luce), e la dimensione religiosa (presente nell'espressione biblica *venir le temps où*, e negli oggetti sacri *ostensoir*, *reposoir*, *encensoir*).

La tripartizione, temporale (dal crepuscolo alla notte), spaziale (dal movimento all'immobilità), e affettiva (il passaggio dal dolore al ricordo), si intreccia con l'antitesi bipolare di fondo del passaggio dalla sera tumultuosa e caotica (che rappresenta la vita) al riposo notturno che porta la pace e il sonno memoriale.

4. *Spleen* in francese rappresenta la malinconia o la tristezza meditativa.

5. Le allitterazioni sono realizzate attraverso la ripetizione insistita delle spiranti [f], [v], [s], [z] e delle liquide [l], [r].

16.1.2. Riappropriazione e valutazione

Armonia della sera richiama le idee sulla creazione artistica che Baudelaire espone in un saggio dedicato all'acquerellista Constantin Guys⁶ in cui, illustrando i caratteri innovativi della pittura dell'amico, descrive l'artista nella dimensione di una forte ricettività e sensibilità nei confronti di ogni aspetto della vita⁷.

Secondo Baudelaire il processo creativo è frutto di due momenti: l'osservazione estatica (sentire "la mutevole grazia di tutti gli elementi della vita") e la rielaborazione dei dati raccolti, che si realizza attraverso scelte linguistiche le quali, reagendo all'appiattimento e all'impoverimento, rendono la comunicazione evocativa e allusiva attraverso l'uso del simbolismo e dell'allegorismo.

Attraverso la studiata ricerca di corrispondenze, l'uso dell'ossimoro e della sinestesia, e il superamento del piano denotativo della parola che diviene suono, guscio fonetico, potenzialità musicale, Baudelaire con la sera rappresenta la tensione dell'animo del poeta: il suo ripiegamento nello *spleen* e il desiderio di realizzarsi attraverso l'*idéal*⁸ in un'epoca che esalta il progresso e la scienza.

16.2. Giovanni Pascoli, *La mia sera*

A partire dal titolo della lirica (*La mia sera*) Pascoli sottolinea che l'evento richiama aspetti autobiografici (*mia sera*): il giorno tempestoso è accostato, per similitudine, alla giovinezza del poeta, sconvolta da lutti e disgrazie, mentre il roseo crepuscolo è speranza di pace, che si rivela però una delusione, perché si risolve in uno stato regressivo.

16.2.1. Conoscenza e comprensione

Nella lirica a una descrizione idilliaco-impressionistica della natura (vv. 1-20), succede lo sviluppo del tema del "nido" (vv. 21-40).

Le cinque strofe descrivono la metafora serale attraverso sollecitazioni vive e sonore; aprono, infatti, la lirica i lampi del giorno trascorso («fu»), cui segue il brillio delle stelle (il connettivo sinestetico «tacite stelle» al v. 3 indica

6. Constantin Guys visse tra il 1805 e il 1892, Baudelaire gli dedicò un saggio dal titolo *Il pittore della vita moderna* (in Ch. Baudelaire, *Scritti sull'arte*, Einaudi, Torino 1981).

7. Scrive Baudelaire: «Il genio non è che l'infanzia ritrovata per un atto di volontà», ivi, pp. 279-280.

8. Baudelaire definisce l'*idéal* l'aspirazione all'elevazione: aspirazione a un aldilà sconosciuto e sfuggente, a una realtà "surnaturale" di bellezza e purezza intangibili.

il silenzio della sera attraverso la polisemia dell'espressione). Rompe il silenzio l'onomatopea («gre gre») del verso delle rane. La natura è umanizzata: le foglie dei pioppi tremano e un vento leggero passa attraverso le foglie che sembrano muoversi vivacemente. Gli ultimi versi intrecciano a chiasmo i termini (giorno, lampi, pace, sera) in un parallelismo di tre membri (tricolon) segnato dall'anafora («che») e tre brevi parole bisillabiche («che lampi / che scoppi / che pace»); i termini opposti sono rappresentati dalla parola "giorno" (che simboleggia la vita dell'autore piena di dolori) e "sera". L'apparire delle stelle nella volta del cielo è assimilato per analogia ai calici dei gelsomini notturni che si aprono di notte («si devono aprire»), mentre il cielo, plumbeo e cupo di giorno, diviene sereno e rassicurante («tenero e vivo»). Si riprende l'immagine dello stagno, e, mentre il vento si trasforma in una brezza, e i colori sembrano più miti e sereni (v. 20, «cirri di porpora d'oro»), le sensazioni visive lasciano il posto a quelle uditive.

Le sensazioni sonore sono rappresentate dal fragore del temporale («lampi [...] scoppi», v. 7) del giorno, che ora lascia spazio al silenzio dove si avvertono solo i sommessi rumori della natura: il tremare delle foglie dei pioppi, il gracchiare delle rane, il gorgoglio del rivo che «singhiozza»; questi rumori generano uno stato di esultanza («rivo canoro»), di una ritrovata pace dopo il temporale.

Nella descrizione del giorno si insiste sulle vocali scure (cupo, tumulto, bufera, singulto) che suggeriscono suoni e immagini cupe.

Il passaggio alla seconda sequenza è brusco e il poeta presenta in modo esplicito la riflessione autobiografica: emerge una visione oppressiva di sofferenza che non conosce tregua («O stanco dolore riposa»), e che è fin dall'infanzia caratterizzata dall'assenza («parte sì piccola [...] non l'ebbero intera») e dalla privazione («fame»).

La reticenza («Né io») e la similitudine (i piccoli uccellini che a causa del temporale sono rimasti per tutto il giorno senza cibo) velano di pudore la confessione del poeta, mentre l'onomatopea del suono delle campane crea un'atmosfera di sogno, ma il suono apre anche a riflessioni sulla morte e sul nulla, che si concludono con il desiderio di raggiungere i propri cari morti («quelli ch'amano e amo», dice Pascoli nella poesia *L'ora di Barga*). Carico di diverse valenze il suono delle campane è stato interpretato dalla critica psicoanalitica (Elio Gioanola, Giorgio Bàrberi Squarotti) come simbolo pascoliano di regressione e rimozione: le campane invitano al sonno («Dormi»), un invito scandito da quattro verbi in *climax* (*dicono-cantano, sussurrano-bisbigliano*), mentre la dimensione onirica sovrasta il reale e il poeta regredisce nell'infanzia più lontana («canti di culla») nel ricordo della pace che rievoca la figura femminile consolatoria della madre.

16.2.2. Riappropriazione e valutazione

La lirica contiene numerose caratteristiche dell'innovazione pascoliana⁹: dall'esattezza nel descrivere le piccole cose (nomenclatura), alla musicalità, al plurilinguismo mimetico; la sintassi è frantumata, costruita su segmenti discontinui con immagini ricorrenti di "cerchi musicali" realizzati grazie ai nessi analogici, e il silenzio si esprime attraverso il "non detto", che evoca e allude al desiderio del ritorno al passato nell'ansia di raggiungere la pace imminente, nell'attesa serale.

16.3. Gabriele d'Annunzio, *La sera fiesolana*

La lirica di Gabriele d'Annunzio (*La sera fiesolana*) non contiene riferimenti biografici espliciti, ma è richiamato un "particolare cronologico" (la fine del giorno) e uno "spaziale" (Fiesole).

La situazione compositiva è descritta dallo stesso d'Annunzio: la lirica fu scritta il 17 giugno 1899 nella villa "Capponcina" di Settignano (presso Firenze) "dopo la pioggia", ma il poeta annota nei *Taccuini* che il primo nucleo del testo fu suggerito dalla contemplazione della campagna di Assisi, e su questo germe iniziale si sovrapposero le suggestioni del paesaggio di Fiesole, a cui il titolo allude.

16.3.1. Conoscenza e comprensione

La lirica, pur essendo suddivisa in tre tempi nettamente separati dall'antifona, è unitaria nel suo complesso e tenuta insieme da un tema centrale: la misteriosa comunicazione della natura, che è richiamata in ogni strofa («fresche parole» della sera, «dolci parole, ti dirò»). Non vi è un centro narrativo, né una vicenda sentimentale: è un libero affiorare di scene paesaggistiche governato dal panismo.

La "sera" è una figura femminile, e il poeta descrive la sua metamorfosi in una danza armoniosa per ritmo e modulazione.

La prima strofa è costituita da un ampio periodo di carattere descrittivo (la "teofania della luna"), che si apre con una sinestesia, una sensazione uditiva-fonica che si trasforma in una sensazione tattile-epidermica (il poeta si augura che le sue parole giungano fresche a chi ascolta); il suono delle parole richiama un altro suono, il fruscio delle foglie, attraverso l'allitterazione-onomatopeica

9. Gianfranco Contini (nel saggio *Il linguaggio di Pascoli* [1955], in Id., *Variante e altra linguistica*, Einaudi, Torino 1970, pp. 219-245) individua nella lirica pascoliana tre livelli: pregrammaticale (costituito dalle onomatopee), grammaticale (parole normalmente comprensibili dal lettore), post-grammaticale (termini tecnici, gerghi, dialetti, lingue speciali).

(«fruscio che fan le foglie»). Le analogie sono seguite da corrispondenze tra il lento cadere delle foglie e il gesto dell'uomo, in un'atmosfera magica e sospesa di fronte al "trascolorare". Il silenzio pervade l'atmosfera (come suggerisce l'allitterazione della "s": «su l'alta scala che s'annerà») e si oppone alle parole della natura («fruscio»), mentre il contadino compie l'ultimo gesto del suo lavoro.

Si passa dalla sensazione uditiva a quella pittorica, e i colori sono evanescenti (inargenta, cèrulle, velo: è la luna che compare e con la sua soffusa luminosità copre le cose) e fanno da sfondo alla presenza umana dei due amanti, che è solo accennata («nostro sogno si giace») per dar spazio all'immagine della luna che, sommersa nella frescura della notte¹⁰, diffonde nella campagna il refrigerio notturno, prima ancora di spuntare.

L'antifona richiama il *Cantico delle creature* francescano. La luna è personificata nell'immagine di una giovane donna dal volto pallido e traslucido («volto di perla»), nei cui occhi si raccoglie l'umidità del crepuscolo, o si riflettono le pozze d'acqua della pioggia trascorsa¹¹.

La seconda strofa è costruita apparentemente su procedimenti semplici e lineari, che sono invece complessi ed elaborati, a partire dalla partitura musicale realizzata attraverso l'insistenza sui suoni limpidi con la rima di sillabe toniche con vocale "i" (bruiva, fuggitiva, viti, diti, olivi, clivi) ed "e" (sera, primavera, perde, verde, sorridenti). Si sottolinea la "metamorfosi": il "grano che ancora non è biondo", il "fieno che trascolora", anche attraverso l'annotazione cromatica del colore pallido degli ulivi della campagna di Assisi.

La parola chiave, che sostituisce "fresche parole" della prima strofa, è "dolci parole", e la dolcezza è espressa attraverso l'onomatopea "bruiva"¹².

Si riprende in anafora l'antifona del precedente ritornello, ma ora l'eterea figura della sera si circonda di vegetazione odorosa (aulente).

Il tema dominante della poesia è la comunicazione e nelle prime due strofe è solo suggerita («fresche le mie parole»; «dolci le mie parole»), mentre nella terza il messaggio si fa esplicito («io ti dirò»): si tratta di un segreto rivelato al poeta dalla natura, che contiene un invito all'amore.

16.3.2. Riappropriazione e valutazione

La sera è trasfigurata come una potenza amorosa nella quale il poeta desidera perdersi con la sua donna, in una panica sensualità.

Tra le reminiscenze della poesia del Duecento (Dante, san Francesco) e i

10. Si tratta di una reminiscenza virgiliana: *Georgiche* III, 336-337: *Cum frigidus aera vesper / temperat et saltus deficit iam roscida luna*.

11. L'interpretazione deriva dall'annotazione sui *Taccuini*: 17 giugno, dopo la pioggia.

12. "Bruiva" è un verbo che rinvia a un verso di Paul Verlaine «O bruit doux de la pluie», dalla poesia *Il pleure dans mon cœur*, che si richiama per la dolcezza del picchietto di questo rapido – "fuggitivo" – rovescio di primavera.

ricordi classici (Esiodo, Virgilio), che si fondono con le esperienze biografiche, il poeta vive l'esperienza attraverso le percezioni, e in particolare quella visiva, non di rado dominante nella poesia dannunziana.

Alfredo Gargiulo¹³ definisce l'autore "scrittore visivo", un poeta che ha insieme le facoltà del pittore e dello scultore (vede il visibile come forma e come colore), e possiede anche la capacità di percepire e ricordare ciò che si fissa nella memoria. "Visivo" per Gargiulo significa "sensuale" in quanto il poeta usa i sensi e ne subisce le impressioni; così nelle liriche di *Canto novo*, dove le emozioni sono espresse attraverso l'esuberanza vitale, l'arsura e il languore, gli stati sensualissimi che investono tutto il corpo.

La "logica metaforica" dannunziana sente e vive la vita fisica, che l'autore descrive nelle sue visioni poetiche impregnate di sensualità, e si realizza in paesaggi rigogliosi, o brucianti, o accecanti, o languidi e morbidi.

16.4. Umberto Saba, *L'ora nostra*

La poesia di Saba (*L'ora nostra*) presenta evidenti tracce narrative della descrizione della sera, tesa ad arrivare agli ultimi due versi che celano una rivelazione.

16.4.1. Conoscenza e comprensione

Il titolo è intimistico ed esprime il desiderio di condividere le esperienze interiori con la propria amata (Lina): il possessivo "nostra" del titolo sottolinea il momento vissuto assieme in un ritrovato, nuovo, e inatteso dialogo tra moglie e marito; non compare la parola "sera" che è sostituita da "ora" (che ritorna due volte in ogni strofa), che anticipa la metafora finale che svela il significato della sera come periodo della vita che precede la morte, quindi la maturità («vendemmianta età»).

Il crepuscolo sabiano è circondato da immagini reali del mondo circostante, che si agita in attesa della sera, un momento che si carica di intime suggestioni.

La lirica (composta da tre strofe di diversa lunghezza, in prevalenza endecasillabi; le rime sono liberamente distribuite, e numerose sono quelle bacciate) è suddivisa in due strofe: la prima (vv. 1-9) è una sequenza apparentemente descrittiva, mentre la seconda (vv. 10-23) è il momento introspettivo.

Il poeta descrive, in uno spaccato urbano in bianco e nero, la città che si anima di gente ed è piena di rumori, mentre la luna si leva sopra i tetti delle case.

La poesia si apre con due interrogative e la seconda domanda è costruita

13. A. Gargiulo, *Gabriele d'Annunzio* [1912], Sansoni, Firenze 1941, p. 27.

su un parallelo con opposizione avverbiale («più bella / meno amata»): la sera, dice il poeta, è la parte più bella della giornata perché porta con sé la serenità e la pace, ma, dal momento che di poco precede la fine del giorno, essa non è amata, ed è perciò caratterizzata da un rapporto di odio-amore.

L'espressione "sacri ozi" assegna alla morte un significato religioso, e questa intima serenità si contrappone alla frenetica attività serale ("intensa opera") della folla che popola le strade in cui si riversa («mareggiare»), mentre il poeta, estraneo a quella agitazione, come gli immobili edifici quadrati delle case che assistono all'andirivieni serale, osserva con straniamento.

Chiude la strofa la luna di chiarore indistinto.

La seconda strofa si apre con la descrizione del contadino che si allontana dalla campagna (luogo del lavoro) per recarsi a casa, in città, ora che la sera è ovunque in Trieste, dal mare alla montagna.

Il poeta paragona la folla cittadina alle sue esperienze che ora, in età matura, come un fiume, si presentano alla sua mente. Dalla folla spiccano due figure, l'artigiano («artiere») che porta a termine il suo lavoro, e il fanciullo che con ingenua felicità salta sul carro per gioco: sono emblemi del "lavoro" e della "spensieratezza", che costituiscono importanti aspetti della vita.

Gli ultimi versi contengono un'amara riflessione sull'inutilità di tanto ansioso affacciarsi («questo andare»), cui si contrappone una visione cosmica universale: di fronte al grande movimento dell'universo l'azione dell'uomo è "immobilità", il suo continuo agire nella vita tende all'assenza di ogni movimento, tende alla morte, ed è la sera il momento di rivelazione, quando il poeta comprende il senso della vita: il grande amore per la moglie con la quale fa il bilancio delle fatiche sostenute assieme e del profitto ricavato.

16.4.2. Riappropriazione e valutazione

La raccolta poetica sabiana è autobiografica: si tratta di una narrazione affettiva, governata da un movimento a ritroso tipicamente analitico¹⁴ e contrassegnata dal binomio *puer-senex* (un meccanismo straniante attraverso cui l'infanzia è memoria che è fatta riemergere) e dalla "poesia onesta" (che si contrappone all'ipocrisia e alla falsità per una coincidenza reale e totale con l'emozione di chi scrive).

All'estetismo e ai versi retorici e artificiosi dannunziani il poeta triestino contrappone il realismo, e, utilizzando come strumento terapeutico lo

14. P. P. Pasolini, *Saba: per i suoi settant'anni* [1954], in Id., *Passione e ideologia*, Garzanti, Milano 1977, pp. 376-377; anche in R. Luperini et al., *La scrittura e l'interpretazione*, Palumbo, Palermo 2005, vol. 3, pp. 193-194.

“scandaglio”¹⁵, guarda con onestà alle cose e agli esseri viventi per risalire al proprio mondo interiore, per “ritrovare se stesso” e impedire la “morte della personalità”¹⁶.

16.5. Verifica conclusiva

Tabella 2 Scheda della verifica	
Verifica conoscenza, comprensione, riappropriazione, valutazione	
Tipologia della verifica	Prova semistrutturata attraverso questionario
Indicatori della valutazione	
Conoscenza	<ul style="list-style-type: none"> • Significato delle parole • Figure retoriche • Attori della scena • Argomento (tema)
Comprensione	<ul style="list-style-type: none"> • Scarto del significato nell'uso delle parole nel testo e nella lingua corrente (storia della lingua) • Significati denotativi/connotativi del testo • Principali figure retoriche funzionali al significato del testo • Rinvii all'extratesto (fatti biografici dell'autore)
Riappropriazione	<ul style="list-style-type: none"> • Ipotesi sui significati del testo • Relazione fra elementi intratestuali (tematici, strutturali, formali, lessicali) ed extratestuali (movimenti, epoche, poetiche) • Intenzionalità dell'autore e scelta del genere • Analogia e differenze fra testi dello stesso autore, di autori diversi o di linguaggi differenti • Confronto interculturale fra testi della letteratura mondiale
Valutazione	<ul style="list-style-type: none"> • Giudizio sul valore per sé di quanto si dice nel testo • Vaglio dell'efficacia espressiva del testo e del genere • Vaglio delle scelte stilistiche dell'autore

Questionario

A) Baudelaire

(allo studente si richiede: *significato delle parole, figure retoriche, scarto di significato delle parole*)

15. Debenedetti afferma che è volontà di Saba “portare il nostro sapere organico alla conoscenza”. Afferma Contini che la poesia sabiana è psicanalitica prima della psicanalisi.

16. Romano Luperini (1981) definisce la poesia sabiana una “terapia, cura privata, igiene individuale”.

Nel testo (in traduzione) di Baudelaire sono presenti numerosi riferimenti alla sfera sensoriale:

- sottolinea le parole che rinviano ai diversi sensi scrivendo accanto a ognuna almeno un sinonimo;
- rintraccia e descrivi le sinestesie orizzontali di senso (vista, udito, olfatto);
- individua e descrivi con una tabella le aree semantiche dell'antitesi luce/ombra e della dimensione religiosa che riducono la tripartizione della poesia (evoluzione temporale, spaziale, affettiva).

B) Pascoli

(allo studente si richiede: *significati denotativo/connotativo, rinvio all'extratesto, vaglio dell'efficacia espressiva, intenzionalità dell'autore*)

B1) Il professor Giuseppe Leonelli ha sottolineato il particolare significato che nella poesia che "è nelle cose" assumono i verbi "vedere" e "udire":

- ricerca nella prima parte della poesia sensazioni visive e uditive e spiegate i significati analogici e i riferimenti autobiografici.

B2) Il tema trattato nella lirica allude a eventi biografici dell'autore:

- quali sono le esperienze che nel testo sono metaforicamente rappresentate con i "lampi, tumulto, bufera, tempesta"? Ti sembra che le immagini realizzino efficacemente ciò che il poeta ha intenzione di esprimere? Perché?

C) d'Annunzio

(allo studente si richiede: *ipotesi sui significati del testo, relazione tra elementi intertestuali ed extratestuali*)

C1) Tema dominante della poesia di d'Annunzio è la "misteriosa comunicazione":

- descrivi, con riferimenti al testo, il diverso tipo di "comunicazione" presente nelle tre strofe e attraverso quali immagini il poeta la rappresenta.

C2) Diversamente dalla poetica del "fanciullino" di Pascoli, in d'Annunzio una componente essenziale è rappresentata dalla sensualità che il critico Alfredo Gargiulo definisce propria di questo "poeta visivo sensuale":

- sostieni questa tesi attraverso qualche citazione tratta dalla poesia di D'Annunzio.

D) Saba

(allo studente si richiede: *ipotesi sull'intenzionalità dell'autore, rinvii all'extratesto*)

- L'espressione “la nostra vendemmianta età” allude all'attività memoriale, stimolata dallo sguardo straniante con cui il poeta ha osservato l'affacciarsi serale tra le vie di Trieste.
- Quale funzione ha in questa lirica il ricordo, e qual è il rapporto con la teoria sabiana della “poesia onesta”?

E) Sintesi del percorso

(allo studente si richiede: *attori della scena, ipotesi sui significati del testo, vaglio sulle scelte stilistiche, giudizio su quanto dice il testo, confronto interculturale*)

Le liriche dei tre poeti italiani appartengono a raccolte pressoché coeve (*Canti di Castelvecchio*, 1903; *Alcyone*, 1903; *Casa e campagna*, 1909-1910), ma il tema della “sera” viene vissuto e descritto in termini molto diversi; per svolgere una comparazione ed esprimere un personale giudizio esegui i seguenti esercizi:

- indica le tre diverse figure femminili presenti nelle liriche e spiega di ognuna, in relazione al significato attribuito alla “sera”, la scelta dell'autore;
- indica il significato delle tre diverse ambientazioni scelte in funzione dell'immagine della “sera” che l'autore vuole presentare;
- spiega quale dei quattro testi è più suggestivo e motiva la tua scelta;
- spiega quale dei quattro testi rappresenta più efficacemente l'immagine che tu hai della “sera” e motiva la tua scelta.

L'ultima domanda del questionario ribadisce l'idea che «esistono molte versioni diverse della realtà, alcune contraddittorie, ma tutte risultanti dalla comunicazione e non riflessi di verità oggettive, eterne»¹⁷, e invita lo studente, stimolando creatività e riflessione (*páthos* e *lógos*), a costruire la propria rappresentazione metaforica, godendo degli esempi letterari analizzati e utilizzando strumenti di logica metaforica acquisiti.

Bibliografia ragionata

La logica metaforica: l'antropologo-sociologo Bateson propone, nel libro G. Bateson, C. M. Bateson, *Dove gli angeli esitano*, Adelphi, Milano 1989¹⁸, una riflessione sul «bello e il brutto, il letterale e il metaforico, il sano e il folle, il comico e il serio», e la figlia Mary Catherine (collaboratrice e coautrice del libro) spiega attraverso quale

17. P. Watzlawick, *La realtà della realtà*, Astrolabio, Roma 1976.

18. La riflessione che è stata citata sulla metafora si trova nell'edizione del 1993, pp. 46-53.

processo il padre sia giunto a questa sua ultima indagine. Per un approfondimento sul pensiero di Bateson cfr. R. De Biasi, *Gregory Bateson. Antropologia, comunicazione ecologia*, Raffaello Cortina, Milano 1996, mentre per le teorie applicate all'insegnamento cfr. R. Conserva, *La stupidità non è necessaria. Gregory Bateson, la natura e l'educazione*, La Nuova Italia, Firenze 1996.

Teorie sull'arte di Baudelaire: *Scritti sull'arte*, Einaudi, Torino 1981 (introduzione di Ezio Raimondi) è un'appassionata speculazione di Baudelaire sull'arte moderna che parte dalla cultura romantica per indagare sui difficili e oscuri rapporti «con lo spirito borghese della nuova società industriale»; nel saggio *Il pittore della vita moderna* Baudelaire assume come pretesto l'opera del disegnatore Constantin Guys per esporre concezioni come l'esaltazione del dandy o la celebrazione della città e della folla.

Le scelte linguistiche della poetica del “fanciullino”: il testo più noto del *Fanciullino* è contenuto nel libro *Giovanni Pascoli. Pensieri e discorsi*, Zanichelli, Bologna 1907 (l'ultimo pubblicato dal poeta) e una nota dell'autore a fine libro riporta che «i primi capitoli di questo dialogo furono pubblicati dieci anni fa, nel “Marzocco” del 17 gennaio, 7 marzo, 11 aprile, del 1897». L'intera opera è stata raccolta la prima volta in volume in *Giovanni Pascoli. Miei pensieri di varia umanità*, Vincenzo Muglia, Messina 1903. Gianfranco Contini, nel 1955, in occasione del centenario della nascita di Giovanni Pascoli, tenne a San Mauro una conferenza intitolata *Il linguaggio di Pascoli* (in G. Contini *Varianti e altra linguistica*, Einaudi, Torino 1970), in cui sottolineava (in polemica con Croce) la novità degli aspetti linguistici-stilistici del poeta; il saggio (insieme agli interventi di Pasolini, *Pascoli e Montale*, 1947, e *Pascoli*, 1955, di Schiaffini, *Forma e rivoluzione poetica di G. Pascoli*, 1955, e di Anceschi, *Pascoli “verso” il Novecento*, 1960) aprì la strada all'idea di un Pascoli innovativo e punto di riferimento per la poesia italiana del Novecento.

“Visione sensuale” e parola in d'Annunzio: nella monografia *Gabriele d'Annunzio*, Perella, Napoli 1912, Alfredo Gargiulo presenta d'Annunzio come “poeta visivo-sensuale”, e su questo giudizio motiva numerose stroncature di parte dell'opera poetica dannunziana che raggiunge i vertici soltanto nei testi più riusciti della raccolta *Alcyone*; la conclusione della monografia è stata considerata contraddittoria (da Giuseppe Antonio Borgese e Luigi Russo), essendo d'Annunzio qualificato come «il più grande lirico paesista della modernità» (edizione 1941, p. 395); ma nel contesto della trattazione risponde al riconoscimento della centralità della lirica nel *medium* espressivo della parola, che diverrà uno dei temi principali delle riflessioni estetiche e dell'attività di critico di Gargiulo.

Interpretare la “semplicità” di Saba: nella prima metà del secolo scorso Saba ebbe scarsa risonanza critica, anche se l'autore stesso si era premurato di indicare l'obiettivo del suo lavoro nella “poesia onesta” (saggio *Quello che resta da fare ai poeti*) che richiamava l'idea espressa da Manzoni, in quanto non tradisce se stesso e la sua ispirazione. Fu Debenedetti (nella rivista “Primo Tempo” tra il 1922 e il 1924 pubblicò di Saba *Preludi e canzonette*, *Autobiografia*, *I prigionieri*), e nel 1929 dedicò all'autore uno studio raccolto nel 1929, in *Saggi critici*, edizioni Solaria) che diede inizio al più

autorevole discorso interpretativo sull'opera di Saba, evidenziando lo stretto legame tra poesia e materia esistenziale; seguirono gli interventi di Franco Fortini e Claudio Varese che analizzarono il ruolo delle matrici ebraiche.

Nel dibattito volto a collocare il discorso sabiano nel panorama letterario Pasolini (*Saba: per i suoi settant'anni*, 1954, in Id., *Passione e ideologia*, Garzanti, Milano 1977, da p. 376) riconosce la sua estraneità al novecentismo, mentre prende avvio l'analisi complessiva dell'opera in chiave psicoanalitica a cui presero parte Renato Aymone (1971), Mario Lavagetto (in *Per conoscere Saba* del 1981 traccia una sorta di bilancio consuntivo), Pietro Raimondi, Francesco Muzzioli (1976), Lorenzo Polato (*L'aureo anello*, 1994). Sul versante stilistico seguono l'intervento di Gianfranco Contini (*Un anno di letteratura*, 1942): Giorgio Bàrberi Squarotti (*Astrazione e realtà*, 1960) e Gian Luigi Beccaria (*Le forme della lontananza*, 1989).

17. Per l'alto mare aperto.

Esiti di una ricerca-azione (triennio 2010-13)

di Fabio Foddai, Bonifazio Mattei, Cristiano Scagliarini, Francesca Vennarucci

L'intervento che segue si articolerà in quattro parti e renderà conto di un ampio lavoro che si è svolto nel triennio 2010-13 presso il liceo classico "Giulio Cesare" di Roma, con il coordinamento del dirigente scolastico Micaela Ricciardi.

I quattro autori daranno voce nei loro interventi ai lavori di diversi gruppi di docenti che, in dipartimenti e commissioni didattiche, hanno riflettuto su temi comuni afferenti alla didattica per competenze, e sperimentato idee e pratiche in una ricerca-azione articolata e pluridisciplinare.

Nel primo scritto Cristiano Scagliarini esporrà una sintesi delle riflessioni e delle attività realizzate nel biennio 2010-12, rendendo conto dei nodi teorici e delle esigenze pratiche che ci hanno spinto verso "l'alto mare aperto" della sperimentazione didattica e anche delle "criticità" di quella che all'inizio si configurava come una "lunga marcia nel deserto": dall'originaria mancanza di una cultura condivisa in merito alla nuova didattica si è giunti a poco a poco a capire che questa mescolanza tra apprendimenti di contenuti disciplinari e attività più attente al soggetto che apprende può costituire un "volano" dell'intelligenza, della motivazione, dell'autonomia e dell'orientamento degli studenti e anche la possibilità di rivitalizzare la relazione educativa.

A partire dalla certificazione delle competenze al termine del primo biennio della scuola secondaria di secondo grado ci si è dunque spinti sul terreno inesplorato della valutazione delle competenze al termine del triennio ed è stato elaborato un *Profilo delle competenze in uscita dal liceo*, allegato al presente scritto (cfr. allegato 1).

In seguito Fabio Foddai riassumerà il lavoro svolto quest'anno, 2012-13, e metterà in luce i nuclei teorici della riflessione sul concetto di competenza e sul suo rapporto con le conoscenze; soffermandosi poi sulla sfida rappresentata dall'elaborazione di una prova per competenze comune alle discipline di area umanistica e da somministrare a tutte le prime liceo.

Bonifazio Mattei rifletterà sul vincolo di necessità che lega l'insegnamento della letteratura alle sue specifiche finalità didattiche e alle competenze generali. Darà inoltre conto della discussione che ha avuto luogo all'interno del Dipartimento di italiano e latino e che ha condotto alla redazione di una programmazione generale e all'individuazione di un *Syllabus* di con-

tenuti imprescindibili della disciplina, base essenziale della programmazione di ciascun docente e garanzia di una minima unitarietà all'interno del Dipartimento.

Infine Francesca Vennarucci presenterà un esempio di ricerca-azione in una classe prima liceo del riordino, a partire da una programmazione per competenze piuttosto ambiziosa presentata a inizio anno e inserita nella cornice di una riflessione sulla centralità della letteratura e sulla sua funzione determinante nella didattica.

17.1. Valutare le competenze nel triennio

di Cristiano Scagliarini

Vorrei cominciare con un breve accenno personale. Quando, all'inizio dell'anno scolastico 2010-11, nell'affidarmi il coordinamento del gruppo per le competenze nel triennio, il dirigente scolastico mi chiese di partecipare a un incontro di scuole superiori sulla "didattica per competenze", in quella sede mi sentii dire che, come docenti del liceo classico, sull'argomento, ci dovevamo mettere al passo con le buone e avanzate pratiche degli altri tipi di scuola. Ero entrato pensando, con la sicumera da "classico" (nel mio caso, con l'aggravante di insegnare latino e greco), di avere un posto in prima fila e scoprivo di essere in ritardo per uno strapuntino. Iniziava così la mia "lunga marcia nel deserto" di cui proverò ora a rendervi partecipi.

Occorre prioritariamente considerare che l'attività di ricerca e progettazione per il triennio si è svolta contemporaneamente a quella per il biennio, incentrata, a partire dal 2010, su due diversi piani: quello della programmazione per competenze da parte dei dipartimenti (articolata in competenze di base, competenze specifiche, abilità e conoscenze) e quello dell'elaborazione delle prove di verifica delle competenze somministrate alle quarte e, nel 2011-12, anche alle quinte ginnasiali. Costruire la prova ha rappresentato l'impegno più oneroso: gli studenti sono stati preparati ad affrontare gli argomenti di studio con un approccio totalmente nuovo; alcuni dipartimenti hanno per la prima volta organizzato una verifica comune rivolta a tutte le classi ginnasiali. Nello stesso periodo, è proceduto anche il lavoro di riflessione e ricerca per il triennio. L'assenza di documenti di riferimento normativo e il contemporaneo obbligo imposto dal riordino di procedere alla programmazione (e conseguente valutazione) per le competenze, hanno portato a delimitare prima di tutto il campo d'azione, sulla base di alcuni criteri: stabilire una continuità con la programmazione/valutazione del ginnasio, assumendone assi culturali

e relative competenze; definire le competenze in uscita dal triennio in modo chiaro ed essenziale.

Le prove di competenze sono così diventate anche una prova d'istituto. Si tratta, come è giusto che sia, di un *work in progress*, ma è di tutta evidenza che l'attività qui brevemente delineata ha determinato un notevole investimento di energie e progettualità da parte di tutti i soggetti impegnati che ha positivamente creato, o forse sarebbe meglio dire riattivato, proficui canali di condivisione culturale e del fare scuola *tout court* che hanno trovato nell'ambito degli aspetti connessi con la valutazione i più stimolanti contesti di confronto.

La scelta di partire dalla valutazione, anzi dalla certificazione delle competenze, è stata sicuramente strategica: riflettere sul punto di arrivo implica necessariamente un ragionamento sul punto di partenza e sui percorsi da seguire.

Ancora una constatazione significativa: in questo anno scolastico in cui per la prima volta è stata approntata una prova per competenze per la prima classe del triennio, anche le prove del biennio sono state riviste e in parte modificate, acquisendo alcuni elementi ricavabili dalla nuova prova. Un bell'esempio dunque di osmosi didattica e delle esperienze utile per riflettere sulla necessità di partire da una condivisione del lavoro quanto più possibile ampia, se si vuole evitare il grosso rischio delle due velocità: il metabolismo della scuola è certo molto pigro, ma trascurare questo dato sarebbe un errore madornale, peraltro già compiuto troppe volte nel passato. Di fronte a così tanti elementi di novità, insistere sulla condivisione delle scelte non è certo banale.

È bene partire dal livello più esterno: quella dei genitori è per ora una non percezione; fin qui la valutazione per competenze si è mimetizzata tra le altre, ma quando essa diventerà esplicita e decisiva, non sfugge a nessuno, credo, il rischio connesso a una valutazione non compresa.

A un secondo livello, gli studenti cominciano a sentire circolare parole nuove, si trovano di fronte a prove in parte diverse dal solito: le esperienze fatte finora hanno posto in evidenza i problemi connessi con una comprensione nebulosa da parte loro di che cosa si stia effettivamente valutando e con i linguaggi nuovi che si usano per valutare. È invece estremamente importante la percezione precisa da parte degli studenti di che cosa si chiede loro.

Anche tra i docenti il "malpancismo" si fa sentire: pur senza riaprire il dibattito tra chi parla di "dittatura degli esperti" e chi evoca piuttosto la "dittatura degli inesperti", attuare una trasformazione così radicale come quella richiesta dai nuovi contesti didattici implica un'intenzionalità e una voglia di impegnarsi fortissime, che, non solo richiedono, ma presuppongono da parte

dei docenti un'esigenza sempre più avvertita di confronto e di lavoro comune nell'attività di progettazione. Non si tratta qui di aggiornamento disciplinare, impegno questo che ognuno già persegue efficacemente attraverso lo studio personale, ma piuttosto del mettere in comune esperienze altrimenti destinate a rimanere isolate e dunque a non produrre frutti nella misura dovuta. Se non si attivano queste componenti a livello diffuso nella scuola, tra i docenti chiamati essi stessi per primi a un *transfer* di competenze, non si va lontano.

17.1.1. Formulare una prova per competenze

La prima difficoltà è il *gattopardismo* perché, pur partendo da impostazioni innovative nella formulazione, si rischia sempre di ricadere negli aspetti più propriamente legati alla didattica delle discipline.

Nel caso del triennio, ci si imbatte in diversi livelli di difficoltà: strutturare una prova per competenze risulta relativamente facile per discipline come l'inglese che si avvalgono dei livelli delle certificazioni internazionali, risulta abbordabile per le materie scientifiche, bilanciando il lavoro tra *problem posing* e *problem solving*, è ancora ipotizzabile praticamente per le competenze linguistiche e poi ci si arena totalmente sulla valutazione delle competenze in ambiti quali le letterature, la storia e la filosofia, la storia dell'arte, come pure sugli aspetti più teorici del sapere scientifico. Come trasformare i contenuti disciplinari in risorse, i saperi teorici in competenze spendibili? Come valutare la capacità di trasferire i saperi tra ambiti disciplinari diversi? E ancora, se le competenze sono qualità del soggetto, come si valutano le qualità?

Un secondo ambito fa riferimento ai tempi e più precisamente al *tempo scuola tra conoscenze e competenze*. Innanzitutto, il tempo come durata: inserire una didattica per competenze per sovrapposizione o per assi paralleli allo sviluppo e all'acquisizione delle conoscenze, significa non avere futuro, perché un'ora non si dilata. Questo chiama in causa molti aspetti correlati, come, a solo titolo di esempio, la dilatazione sempre più incontrollata dei contenuti disciplinari (quando già a fine Ottocento nel sistema d'istruzione francese si parlava di "insegnare quello che non è possibile ignorare"). Il fatto è che sviluppare competenze prende tempo, come ricordava una collega del ginnasio quando osservava che, per quanto i ragazzi del primo anno fossero stati preparati remotamente sin dall'inizio del pentamestre a esercizi come quelli che sarebbero stati loro somministrati, se docenti e studenti avessero avuto più tempo per familiarizzarsi con le discontinuità e le novità, gli esiti delle prove sarebbero stati migliori. Si riferiva a un esercizio di analisi sul

testo greco e latino senza vocabolario: è evidente che lavori così non si improvvisano.

Ma c'è poi un'altra dimensione del tempo su cui soffermarsi, perché neanche la testa di uno studente si dilata a comando. Quando si valutano le competenze e come progrediscono? La difficoltà non è tanto nelle procedure, ma per dirla con il *Teeteto* platonico, nella valutazione del pensiero come dialogo dell'anima con se stessa su ciò che sta esaminando. Ora: se la competenza si colloca tra la percezione del sé e la sfida del compito, come valuto la competenza che gli studenti hanno acquisito dopo aver letto loro l'ode IV, 7 di Orazio, o il mito della caverna di Platone (per limitarmi ai miei ambiti disciplinari)? Insomma, come si valuta la "testa ben fatta"?

Infine gli *esiti attesi*. Occorre innanzitutto porre in evidenza il diffuso disagio per l'intensificarsi dei momenti valutativi, a discapito talvolta delle attività di insegnamento. Troppe prove che valutano cose diverse, che si sovrappongono e che talvolta vengono subite dai docenti stessi, per non parlare degli studenti, che invece devono restare il riferimento prioritario di ogni intervento didattico. È a loro infatti, prima che ai docenti, che viene richiesto lo sforzo maggiore, un investimento di intelligenza che più che mai li chiama a essere attori del proprio processo di apprendimento. È quindi necessario che in ogni momento siano resi partecipi dei cambiamenti, delle modalità e dei criteri con cui le prove saranno progettate, strutturate e, soprattutto, valutate. In vista del successo scolastico, questo passaggio è ineludibile.

Per tutti, studenti e docenti, sono necessari punti di riferimento certi che superino la frammentarietà che determina confusione, smarrimento, precarietà, per descrivere i quali sono sufficienti tre spunti di riflessione:

- 1) agli studenti delle seconde classi si devono somministrare sia le prove di competenze che quelle dell'INVALSI che presuppongono e valutano ambiti diversi, per ciascuno dei quali occorre uno specifico lavoro di preparazione;
- 2) all'atto dello scrutinio delle classi seconde, si compila un modulo di certificazione di inaccettabile semplificazione e che, per rimanere nell'ambito del liceo classico, mortifica fino a farla sparire del tutto la prospettiva dell'antico. Inoltre, prima ancora di aver imparato a valutare le competenze, attività comunque indirizzata allo studente che apprende e, al massimo, alla sua famiglia, queste stesse competenze si certificano *ad gentes*. Tutto ciò non accresce forse la confusione, la genericità, il conformismo? Non è forse la radicale negazione del concetto di competenza che pure si vuole certificare?
- 3) E infine, i programmi e lo stesso esame di Stato sembrano e sono assolutamente impermeabile a tutto questo dibattito.

17.1.2. Alcune prospettive e una proposta

Il lavoro svolto nella scuola a cui appartengo ha messo in luce in questi anni una serie di valenze positive: ci sono cose che abbiamo cominciato a capire o meglio a riscoprire.

Sia pure in modo ancora embrionale, chi ha lavorato in questo ambito ha colto in questo *mix* tra apprendimenti di conoscenze disciplinari e attività più attente al soggetto che apprende, un poderoso *volano dell'intelligenza* degli studenti e anche la possibilità di rivitalizzare la relazione educativa.

Lavorare per competenze ha inoltre creato collegialità, riattivato comunicazione: si è tolta un po' di polvere da troppo austeri corridoi; forse le competenze aiutano a ritrovare la consapevolezza che chi insegna e chi apprende sono sulla stessa barca, che, dalla noia che sembra prevalere, docenti e studenti si salveranno tutti insieme o tutti insieme invecchieranno come Drogo in attesa dei Tartari. Ma non si può vivere nella scuola in attesa di una pensione che non arriva mai o di un esame che finalmente farà uscire dal "carcere" (fatevi un giro su Facebook e vedrete quante volte il sinonimo di scuola è questo per gli studenti). Le competenze dunque come *volano della motivazione*.

Ci sono ancora due parole da mettere in gioco. Se è vero che ogni didattica per competenze richiama un contesto e un agire intenzionale, bisogna tornare a riflettere sulla parola "autonomia", per ridefinire, in relazione al contesto un curriculum di competenze: qual è cioè l'*hic et nunc* per lo studente della nostra scuola? È questa la domanda da cui ogni scuola deve partire: le competenze allora come *volano dell'autonomia*.

Infine, se le conoscenze determinano un gioco di interrelazioni complesse tra saperi, abilità e atteggiamenti, esse sono da intendersi come *volano dell'orientamento* ovvero la capacità del soggetto che apprende di uscire dalle conoscenze inerti per riconoscere il senso e il significato di ciò che viene acquisendo. Quanto ci sia da fare in tal senso è immediatamente evidente a chiunque pensi a che cosa doveva essere e a che cosa è nei fatti diventato il percorso dell'esame di Stato, la "tesina", per intenderci.

È nata da queste riflessioni, la proposta intorno alla quale si è incentrato il lavoro nell'anno scolastico 2011-12; ambiziosamente le è stato dato il nome "per l'alto mare aperto". All'interno di una commissione didattica si sono rilette i contenuti disciplinari, è stata ripensata la scansione dei programmi, si è cercato di superare la divisione tra biennio e triennio, di integrare i percorsi, gli ambiti cognitivi, le conoscenze con le competenze, un po' come quando si rinnova una casa: non basta spostare i mobili, occorre rinnovare l'arredamento, eliminare ciò che è consunto, valorizzare ciò che è bello, spesso ereditato e custodito da lunga tradizione familiare, scommettere sulle nuove ten-

denze del design, ascoltare i consigli degli architetti, ma soprattutto scegliere sulla base della propria sensibilità e assumere decisioni sulla base della propria esperienza, del proprio vissuto in quella casa.

17.1.3. Profilo delle competenze in uscita dal liceo

In una visione di sintesi delle finalità didattiche delle varie discipline è stato elaborato un *Profilo delle competenze in uscita dal liceo*, comune a tutte le discipline ed espressione degli indirizzi formativi della scuola, che si allega al presente intervento (cfr. allegato 1).

Il Profilo si articola in tre distinte ripartizioni di aree culturali, ordinate secondo un principio di crescente affinamento della formazione culturale dello studente. Per ciascuna area, sono stati scelti indicatori di competenze trasversali che riassumono, riformulandoli, gli obiettivi di apprendimento delle diverse discipline. La prima area è quella degli *apprendimenti*, l'ambito culturale in cui si inseriscono le competenze del comprendere e dell'esporre; la seconda è l'area della *rielaborazione*, che include le competenze del correlare e dell'interpretare; la terza è l'area della *progettazione autonoma*, alla quale attengono le competenze del risolvere e del costruire.

Si è sentita inoltre l'esigenza di connotare il percorso formativo dello studente, sulla base di alcuni principi e valori che sono espressione della ricca tradizione culturale di tutta la scuola e, nello specifico, dell'indirizzo di studi classici. È stata così definita l'*identità culturale dello studente* alla fine del percorso liceale, aggiungendo alle aree di ambiti culturali succitate, un'ultima area di più profonde e meditate acquisizioni culturali, definita area dell'*espressione del sé*.

Fanno riferimento a quest'ultima area i lineamenti formativi più alti del Profilo in uscita dello studente liceale, come la sua identità personale e culturale, i concetti di convivenza e di cittadinanza, espressioni valoriali che stanno a capo dell'intero impegno di formazione e che si esplicitano a loro volta in precisi indicatori di competenza, e cioè:

- esprimere la personalità: saper individuare ambiti di interessi e inclinazioni autentici, sviluppati e approfonditi in percorsi originali attraverso le forme espressive scoperte come più congeniali a se stesso;
- progredire nella storia: saper interpretare la contemporaneità e costruire il proprio futuro, alla luce di una solida formazione che consenta di acquisire il senso della memoria storica e il rispetto del passato, cogliendo il continuo processo grazie al quale l'umanità si forma e si riforma;
- dialogare con l'altro: saper ascoltare l'altro in quanto portatore di diversa identità culturale, per imparare a confrontarsi con tutti nell'esperienza quo-

tidiana e a rispondere – attraverso un dialogo a più voci – alle sfide della globalizzazione e di una comunità nazionale multi-etnica e multiculturale;

- vivere nella *polis*: saper esercitare una “cittadinanza attiva”, critica, responsabile e partecipata, grazie a scelte etiche e civili sostenute con impegno e passione in tutte le forme della democrazia, rappresentative, comunitarie e dirette. La cittadinanza attiva pone infatti i suoi pilastri nella convivenza civile e nel riconoscimento dei diritti individuali e collettivi.

Fin qui il lavoro di definizione svolto nei due anni scolastici precedenti quello in corso, nel quale si è proceduto all’elaborazione di una prova per competenze del primo anno del triennio.

Per tornare all’iniziale metafora del deserto, si è trattato della prima oasi raggiunta, perché personalmente, anche se per ora si intravede solo il sentiero giusto, sono inguaribilmente convinto con il Piccolo Principe che «ciò che rende bello il deserto è che nasconde un pozzo in qualche parte!».

17.2. Per una prova comune di verifica delle competenze

di Fabio Foddai

17.2.1. Le “competenze” al liceo classico

«La “vecchia” scuola (ossia il modello scolastico dominante tuttora) è da gettare al macero se si vuole seriamente adottare un approccio per competenze e impostare modalità di valutazione delle competenze»: così afferma Norberto Bottani in un articolo recente, *La valutazione delle competenze*¹. Ma è questo il destino che aspetta la scuola come la conosciamo (basata cioè sul paradigma “aristotelico”, per usare ancora un’espressione di Bottani, qualunque senso lo studioso abbia voluto dare a questa espressione)? Alternative non sono possibili? Una scuola come il liceo classico, che meglio di ogni altra incarna nel bene e nel male (ma più nel bene!) l’idea di scuola tradizionale, ancorata a forme e sostanza del passato, non può certo rinunciare a cercare una via di conciliazione con il tumultuoso futuro che ci sta davanti. Questo breve intervento vuole raccontare l’esperienza, che, iniziata nel 2010-2011, vede coinvolti un gruppo abbastanza consistente di docenti della nostra scuola in un lavoro di riflessione e approfondimento sul tema delle competenze.

In quest’anno scolastico 2012-13 in modo particolare abbiamo lavorato a mettere a punto la prova di verifica delle competenze per la classe prima liceo,

1. N. Bottani, *La valutazione delle competenze*, in “Scuola Democratica”, 4, nuova serie, febbraio 2012, p. 125.

muovendoci nella convinzione che sia possibile trovare una conciliazione tra la “vecchia” scuola dei contenuti e dell’apprendimento tradizionali e le nuove prospettive che entrano in gioco ponendo al centro dell’insegnamento e della valutazione degli studenti le competenze.

Il primo problema che si è chiamati ad affrontare nel momento in cui ci si accinge a predisporre una prova di verifica, è avere chiaro l’oggetto che si vuole misurare e quindi valutare. La questione può sembrare ovvia, ma non lo è affatto quando entrano in gioco le competenze. Questo termine, che negli ultimi anni è entrato prepotentemente a fare parte del lessico degli addetti ai lavori della scuola, come una specie di talismano, in realtà ha una definizione assai sfuggente. Non è qui il caso di analizzare dettagliatamente le controverse letture del termine nell’ambito della sociologia del lavoro, o della pedagogia di orientamento analitico-cognitivista o di altre tendenze. Chi scrive, per formazione culturale, nutre un certo sospetto non della scienza pedagogica in sé, ma del *latinorum* pseudopedagogico, che ha invaso i documenti ufficiali e la legislazione scolastica italiana negli ultimi anni con l’uso di termini “di moda” senza fornire i chiarimenti necessari a chi quei termini deve tradurre in fatti concreti, in azioni educative rivolte a studenti in carne e ossa.

In sintesi, dalla riflessione e dal dibattito intensi, sviluppatasi tra alcuni docenti del nostro liceo intorno al termine, mi sembra di poter dire, anche se con cautela e non senza molti dubbi, che il termine “competenze” è stato da noi interpretato come una pratica operativa del soggetto, che finalizza al compimento di un’azione i contenuti disciplinari (conoscenze) di cui dispone e che ha come esito, e quindi obiettivo della valutazione, tanto il prodotto dell’azione, quanto, per induzione, il processo che ha portato a quel determinato prodotto.

Tale definizione ha il duplice vantaggio, da una parte di valorizzare i contenuti dell’apprendimento, concepiti in termini di conoscenze, quali elementi irrinunciabili dell’operatività e imprescindibile punto di partenza di ogni “azione” volta a un prodotto concreto, dall’altra di fornire un oggetto di valutazione.

L’intervento precedente del collega Scagliarini si sofferma a descrivere il tentativo fatto di articolare le competenze sviluppabili attraverso il percorso formativo del liceo classico, che, tra la fine dell’anno scolastico 2011-2012 e l’inizio del successivo, un gruppo di docenti del nostro liceo ha compiuto, giungendo a distinguere tre aree cognitive, quella degli apprendimenti, quella della rielaborazione e quella della progettazione autonoma, individuando degli indicatori di competenza, due per ogni area, che appunto corrispondono ad “azioni”, che possono essere misurate e valutate in sede di verifica.

17.2.2. La prova alla prova

Un altro compito che ci siamo proposti è stato altrettanto impegnativo e ha richiesto lo sforzo congiunto di un manipolo di pionieri: creare una prova di verifica utile a valutare negli alunni il grado di maturazione di quella “operatività riflessiva” che appunto sono secondo noi le competenze.

I destinatari della prova erano gli alunni delle prime liceo del riordino. Fin da subito siamo stati tutti d'accordo che non sarebbe stato possibile proporre una prova che valutasse tutti gli indicatori di competenza da noi previsti, sia per difficoltà oggettive (gli alunni di prima liceo sono appena agli inizi del percorso liceale e quindi non possono avere già sviluppato competenze pensate per un profilo di uscita del liceo classico); sia per difficoltà soggettive, in quanto si trattava di affrontare un campo praticamente inesplorato; pertanto abbiamo deciso di concentrare le nostre forze nel valutare solo alcune azioni significative di competenze: *comprendere*, *esporre* e *correlare*, le prime due nell'area degli apprendimenti, la terza in quella della rielaborazione.

A questo punto il dibattito si è spostato sul modello di prova. La riflessione ha preso le mosse dall'esperienza dei due anni precedenti fatta per il biennio. Nel corso di questa esperienza è maturata nei docenti che vi hanno contribuito la consapevolezza che una vera prova di competenze non può che avere un respiro che superi le singole discipline, e che conduca lo studente a misurarsi con un compito complesso in cui il risultato non possa identificarsi con nessuna delle discipline in particolare, ma le coinvolga tutte. Si trattava dunque di predisporre una *prova multidisciplinare*, o meglio una prova “senza limiti disciplinari”. L'idea è che i contenuti disciplinari in questo tipo di esercizio, come detto prima, non sono al centro della verifica, ma sono strumentali al raggiungimento di un obiettivo, che è altro da essi. Inoltre bisognava trovare il modo di non limitare il campo alle sole discipline scolastiche, ma di mettere in gioco anche quella che potremmo definire l’“enciclopedia personale” dello studente, cioè quel bagaglio di informazioni ed esperienze che prescindono dallo studio e che lo studente può avere maturato in contesti non formali e informali.

I sostenitori delle idee più radicali, tra cui chi scrive, pensavano a una prova che comprendesse tutte le discipline del primo anno. Tuttavia è passata nella maggioranza della commissione una linea “morbida”, che “per il momento” salva le discipline scientifiche, tradizionalmente, al liceo classico, in una posizione, diciamo così, di debolezza rispetto all'insieme delle discipline dell'area storico-filosofica e linguistico-letteraria; ma anche coinvolte in una non facile ridefinizione del *curriculum*.

È stata pertanto pensata una prova che comprende le seguenti discipline:

lingua e letteratura italiana, latina, greca e inglese, storia, filosofia, storia dell'arte; e sembrava già abbastanza. Non si è ritenuto opportuno, non senza un dibattito vivace, introdurre nella prova esercizi di traduzione dal greco e/o dal latino. Questo per evitare che gli sforzi maggiori degli alunni si concentrassero su quell'aspetto della prova, fatto che avrebbe avuto l'effetto di affievolire la significatività di essa relativamente all'oggetto che ci eravamo prefissi di verificare, cioè il grado di maturazione delle competenze indicate in precedenza.

Ma per dare alla prova il necessario carattere dell'operatività serviva un contesto, una situazione "reale" che fornisse un pretesto di concretezza in cui motivare le "azioni" collegate alle nostre competenze. Abbiamo pertanto immaginato che l'obiettivo da proporre ai nostri allievi fosse quello di allestire una mostra. Un'esposizione tematica. Il tema, proposto dai docenti, è quello dell'eroe. Gli allievi sono stati quindi messi di fronte a una serie di testi e di immagini. La scelta dei testi ha incluso brani in greco e latino, con traduzione a fronte, e in lingua inglese, anche senza traduzione, documenti di carattere storico, brani poetici; le immagini comprendevano riproduzioni di opere d'arte, ma anche fotografie di personaggi e situazioni del mondo contemporaneo tutti attinenti in un modo o nell'altro al tema proposto, chiaramente indicato sul frontespizio della prova.

Agli studenti è stato chiesto di:

- selezionare un certo numero di questi materiali;
- produrre, per ciascuno dei testi e delle immagini scelte, una didascalia che servisse da breve presentazione;
- disporli in una successione ordinata, secondo una logica che doveva essere motivata in un testo più lungo, da immaginare come un pannello introduttivo dell'esposizione;
- dare un titolo alla mostra.

Lo studente era dunque chiamato a: 1) "intendere" il significato dei materiali che aveva davanti e riconoscerli sulla base delle proprie conoscenze e della propria esperienza (comprendere e correlare); 2) "selezionare" ogni "oggetto" da esporre descrivendone brevemente la natura e il contenuto (comprendere ed esporre); 3) immaginare un legame di conformità e/o opposizione con il tema proposto e con gli altri "oggetti" scelti per l'esposizione (correlare); 4) comporre in un testo unitario, possibilmente efficace anche nella forma, il percorso di visita dell'esposizione dando ragione dei suddetti legami e attribuendo ad esso un titolo (correlare ed esporre).

La prova è a risposta aperta, perché i percorsi sono articolabili in modo libero e senza che se ne possa anticipatamente individuare uno, o più di uno, più corretto di altri; ma un elemento di valutazione è stato la *coerenza* nella scelta degli oggetti, in riferimento a ciò che l'autore espressamente intendeva sostenere.

17.2.3. La prova sulla griglia!

Ma naturalmente, giacché non c'è prova senza griglia, dopo avere deciso le competenze da valutare e il formato della prova, un passaggio decisivo e delicato è stato quello di predisporre la necessaria griglia di valutazione. Siamo partiti naturalmente dalle definizioni di competenze che avevamo deciso di sottoporre a verifica e cioè, come già detto comprendere, esporre e correlare. Per ciascuno dei verbi che individuano una competenza abbiamo quindi definito tre descrittori. La griglia, che si allega al presente scritto (cfr. allegato 3) si è venuta quindi articolando su nove voci.

Per ciascuno dei descrittori abbiamo individuato quattro livelli: da A a D; il livello A corrisponde al massimo del punteggio e identifica il possesso pieno della competenza in oggetto, mentre il livello D significa che lo studente non ha dimostrato di possedere la competenza. Il livello C corrisponde a una maturazione sufficiente della competenza. Il voto finale è attribuito facendo la media tra le tre valutazioni. Tutte le discipline coinvolte attribuiscono il voto finale come voto di disciplina.

La prova è in corso di correzione nel momento in cui questo articolo viene scritto. Non abbiamo ancora dati conclusivi ed esaurienti relativi ai risultati. La correzione si sta svolgendo in forma collegiale ed è a sua volta un'esperienza degna di essere raccontata. Magari in un altro intervento però.

17.3. Per una didattica della letteratura. Programmare per competenze

di *Bonifazio Mattei*

Nel momento in cui la scuola del riordino dei cicli esplicita i propri orientamenti didattici, individuando nelle competenze il punto d'arrivo del percorso di formazione dello studente, l'insegnamento della letteratura non può fare a meno di interrogarsi sui suoi valori essenziali, sulle ragioni culturali che giustificano il perseguimento delle proprie finalità.

Le competenze da acquisire da parte degli studenti non sono solo il ponte che collega l'istituzione scolastica al mondo esterno, lo strumento che risponde ad attese sociali incalzanti, tema sul quale perlopiù si soffermano i numerosi studi di settore; esse devono anche rappresentare il punto di raccordo tra obiettivi di apprendimento e nuclei essenziali della disciplina.

La riforma, in verità, implica una riflessione sui saperi e una visione di insieme che tenga conto del rapporto stringente che deve instaurarsi tra contenuti e finalità d'insegnamento.

Perché il sapere disciplinare non si riduca a sussidiario strumento delle stesse competenze da raggiungere, è opportuno che l'insegnamento si illumini nella sua valenza formativa: che il campo della letteratura, nella fattispecie, sia fatto terreno di innesti, nell'ambito di una riflessione sui suoi fondamenti e sui suoi confini; ma è opportuno, soprattutto, che tra competenze e sapere disciplinare si stabilisca una continuità necessaria, un vincolo culturale che forse ancora, nelle discussioni che ruotano intorno alla didattica della letteratura, non traspare. O che, di fatto, deve essere fondato.

I nodi culturali di questo problema, con particolare riferimento all'esperienza di ricerca condotta dal Dipartimento di italiano e latino del liceo classico "Giulio Cesare", e il vincolo di necessità che lega l'insegnamento della letteratura alle sue specifiche finalità didattiche e alle competenze generali saranno oggetto di riflessione nel presente studio.

L'ampio *Profilo delle competenze in uscita*, di cui si è già parlato nei precedenti interventi, ha costituito il documento di raccordo delle Programmazioni di Dipartimento, alle quali si sono affiliati i vari Piani di lavoro dei singoli docenti.

Il Dipartimento di italiano e latino, in particolare, a seguito di un ampio dibattito sul ruolo e il significato dell'insegnamento della lingua e della letteratura italiana, ha redatto una Programmazione generale che si configura come un modello di indicazioni essenziali che tutti i docenti del Dipartimento si impegnano a rispettare, riservandosi di arricchirla con personali e qualificati percorsi didattici. Nel richiamare l'importanza della conoscenza della lingua, nelle pluralità delle sue espressioni e dei suoi scopi comunicativi, il Dipartimento ha inteso individuare alcuni problemi fondanti della didattica della letteratura, intorno ai quali ha poi articolato le finalità stesse dell'insegnamento.

In un contesto di grande trasformazione della società e dei suoi stessi sistemi formativi, la letteratura costituisce ancora un peculiare strumento di conoscenza interiore e della realtà, un campo di indagine e di tensione morale, un luogo privilegiato di riflessione sulle possibilità e sulla natura stessa del linguaggio? Riconoscere la centralità di tali quesiti costituisce di fatto una ragione di impegno, al quale l'insegnamento della letteratura nella scuola non può sottrarsi, se vuole interpretare il suo ruolo in modo consapevole, aperto alle sfide e alle attese sociali.

Si fa sempre più attuale, in verità, la riflessione sulle finalità educative della letteratura. Le stesse competenze di cittadinanza, così promulgate nella *Dichiarazione* del Consiglio d'Europa, sembrano privilegiare alcune istanze di sviluppo e di crescita intellettuale – la realizzazione e la crescita culturale, la cittadinanza attiva e l'integrazione degli individui – alle quali l'insegna-

mento della letteratura sente di poter rispondere, in forza del suo eminente richiamo ai valori di una civiltà.

Alla luce di quanto detto, risulta di tutta evidenza quale compito lo studio della lingua e della letteratura può assumere nel contesto della scuola, non solo nell'area degli apprendimenti, in relazione alle competenze di comprensione del testo e di esposizione orale e scritta, ma anche nell'area della rielaborazione e della progettazione autonoma, questi ultimi ambiti costituendo i nuclei essenziali di un profilo formativo che la nostra scuola intende perseguire.

Il *Documento di Programmazione* del Dipartimento di italiano e latino, nell'indicare le linee guida essenziali elaborate dagli insegnanti come espressione di un patrimonio culturale condiviso, vuole garantire un'offerta formativa nel rispetto di adeguati livelli di qualità, una base ragionata dei percorsi didattici che ciascun insegnante si riserva di differenziare, per specificità di contesti di lavoro, per personali e selettivi interessi, per libera e motivata espressione professionale.

Sulla base delle indicazioni del *Profilo delle competenze in uscita* redatto dalla Commissione didattica, il Dipartimento ha individuato le seguenti competenze di disciplina: leggere, scrivere, esporre, correlare, interpretare, dialogare².

Gli indicatori di competenza possono, per opportunità di una specificazione logico-schematica, suddividersi in ordine agli ambiti cognitivi descritti nel *Profilo delle competenze in uscita* come segue: all'area degli apprendimenti attengono le competenze leggere, scrivere ed esporre; all'area della rielaborazione le competenze correlare e interpretare; all'area della progettazione la competenza dialogare, intesa come costruzione di un dialogo che coinvolge, in un'ampia interrelazione, individuo e le forme della testualità, individuo e linguaggio, individuo e altri soggetti e culture.

In questo legame che si instaura tra ambiti cognitivi e competenze disciplinari è possibile scorgere un diretto rapporto tra le basi teoriche e gli esiti specifici del processo di apprendimento, in un sistema arboreo che si estende

2. Gli indicatori di competenza sono così descritti: 1) *leggere*: comprendere il significato complessivo di un testo, riconoscerne la tipologia, individuarne gli elementi strutturali; 2) *scrivere*: organizzare la struttura di un testo, usare le funzioni linguistiche in relazione alle diverse situazioni comunicative; 3) *esporre*: argomentare in modo chiaro e puntuale, utilizzando un lessico specifico, conforme ai vincoli della comunicazione; 4) *correlare*: cogliere le relazioni interne a uno o più testi, tra il testo e il suo contesto di riferimento; cogliere i legami che si possono stabilire con le altre discipline; ricondurre la tradizione letteraria al proprio tempo, alla propria cultura; 5) *interpretare*: rielaborare autonomamente i contenuti attraverso pertinenti processi di analisi e di sintesi; formulare giudizi mediante un consapevole utilizzo di strumenti critici e cognizioni culturali, sostenere motivate e personali valutazioni; 6) *dialogare*: interrogare il testo in rapporto a se stessi e al mondo esterno; saper assumere un atteggiamento dialogante nel rispetto dell'alterità, del confronto fra soggetti e culture.

dalle idee generali alle diverse ramificazioni delle finalità dell'insegnamento, nonché degli impliciti metodi volti a perseguirle. Queste finalità, tuttavia, non sono soltanto legate in senso generale agli ambiti cognitivi, ma anche più specificamente ai nodi teorici e ai fondamenti stessi della disciplina. Per questo, seguendo una logica di consequenzialità e di propagginazione, è possibile declinare con più analitica scansione gli obiettivi disciplinari di apprendimento, così da formare un reticolato più stretto ove intrecciare opportunamente la scelta dei contenuti didattici. A titolo esemplificativo, declinando nell'ambito di studio della storia letteraria una delle competenze dell'area della rielaborazione, la competenza correlare, ad esempio, è possibile definire gli eventuali cardini di appoggio di diversi segmenti didattici:

- riconoscere, nel confronto tra i testi di un autore o di autori diversi, elementi di continuità e di opposizione, di antinomia e di affinità;
- individuare, nel confronto tra le opere e il proprio contesto di riferimento, ovvero tra correnti e movimenti culturali e altri contesti storico-letterari, ragioni di innovazione, di complementarietà o di discordanza;
- porre in relazione i fenomeni linguistici con i processi culturali e storici;
- cogliere possibili convergenze, intorno a un determinato tema, tra la letteratura e le altre discipline.

Nell'esplicitare il percorso, abbiamo seguito l'ordine sequenziale che va dal generale al particolare, dagli ambiti cognitivi alle singole finalità dei segmenti didattici. Dobbiamo però osservare che il pensiero che progetta procede per immagini latenti ed elabora il negativo, l'ordine invertito di quello che poi dovrà essere sviluppato nella prassi. Ora, perché una prassi si realizzi, crediamo non sia sufficiente, ancorché doveroso, elaborare con coerenza gli snodi del percorso, affidarsi completamente alla logica fermezza dei suoi passaggi.

La descrizione di una competenza, a ben vedere, è in un certo senso una risposta, per quanto parziale, a un quesito implicito, riconducibile, se vogliamo, a una domanda primaria costantemente aperta, che si colloca proprio alla base della nostra stessa attività di insegnamento e della sua funzione sociale: che cosa chiediamo alla letteratura? Se le competenze sono risposte a un'implicita domanda di senso; se il percorso didattico e le prove di verifica vieppiù ne costituiscono uno strumento di misurazione, quale percorso o scelta di contenuti può opportunamente riflettere, arricchire, rinnovare questa esigenza di studio e di significato?

Perché le competenze non siano estranee a quanto la letteratura consente di apprendere, perché anzi alla letteratura si leghino opportunamente in un vincolo di necessità, è opportuno riflettere sulle ragioni teoriche che sono alla base del discorso letterario, sulle espressioni di valore che l'insegnamento,

consapevolmente, può veicolare. È nel centro, nei nodi più interni di una disciplina che si chiarisce quanto è possibile, quanto è necessario apprendere.

Insegnare per competenze non vuol dire soltanto mettere gli studenti nelle condizioni di acquisire la capacità di usare conoscenze e abilità personali in contesti non noti, in situazioni di lavoro e di studio inconsuete. Non vuol dire puntare tutto sulla spendibilità di quanto a scuola si apprende. Significa anzi investire moltissimo su quanto si dispone, su contenuti, strutture e fondamenti epistemici delle discipline.

Così, nel riflettere sui principi ordinativi di una didattica della letteratura, è bene cercare di perscrutare quella domanda di senso, di abitarla e farne esausti criticamente, per quanto possibile, gli ampi spazi di dubbio e di interrogazione. Che cosa chiediamo allora alla letteratura?

In fondo la letteratura è uno specchio. Uno specchio della realtà. Il riflettere le conferisce un carattere di finzione e la rende simile a uno spazio scenico, in cui il convenzionale richiamo alla realtà è così evidente da risultare invisibile, costituendo tuttavia regola d'espressione, contrappeso di ogni libertà ideativa. È in questa natura convenzionale, giocosa e simbolica il fare letterario. E insegnare letteratura vuol dire non anteporre al piacere di avvicinarci a questo gioco l'eccessivo rispetto che si deve a un patrimonio di valori, benché sia da scongiurare decisamente anche l'esatto contrario. È vero che, al di sopra del livello di deprecabile pedanteria che in molti casi contraddistingue l'approccio alla letteratura a scuola, si possono riscontrare troppi errori di disinvoltura, di spreco di potenzialità, o, per converso, quell'eccesso di ritegno e di sussiego che fa della disciplina uno strumento che inchioda gli studenti a una dimensione di insufficienza, o peggio di sciattezza e ignoranza.

Lo spazio della letteratura, come quello di ogni arte, è uno spazio di sintesi delle diverse polarità di senso che sono nel nostro pensiero della realtà. È uno spazio futile e sacro a un tempo, morto e vivo, minore e totale. È una doppia chiave con la quale si misura criticamente la realtà e che comunque conduce sempre al centro di quanto è umano, per qualsivoglia comica o tragica ventura. In questo senso, allora, è possibile ancora affidare allo studio letterario il compito di favorire l'attaccamento alla vita, a significati edificanti; di nutrire l'idea di bene ed educare persino al suo perseguimento?

Crediamo che l'insegnamento della letteratura non debba venire meno all'impegno di richiamarsi ai valori di una civiltà, di guidare alla scoperta di un fondamento etico, dell'universalità dei temi coscienziali. E crediamo altresì che essa costituisca un valido strumento di conoscenza interiore, di riflessione intorno al linguaggio. Ma se l'insegnamento della letteratura non deve sottrarsi alle sfide più alte, può una programmazione per competenze eludere l'esigenza primaria di riflettere intorno a quali nodi culturali, a quali istanze di significato il percorso didattico debba svilupparsi?

Il rischio del riordino dei cicli, nella prospettiva di una scuola orientata approssimativamente al perseguimento di competenze, consiste nel riempire l'agenda dei docenti di troppi automatismi, di troppe cieche e sterili adesioni al nuovo, che spesso è l'abito nel quale si traveste l'intramontabile maschera dei vecchi errori.

Se programmare per competenze implica un'attenta riflessione sugli esiti del percorso di formazione dello studente, è pur vero che a quegli esiti auspicati deve legarsi una scelta ragionata, consapevole del percorso didattico e dei contenuti che lo informano. Perché non cogliere allora, nella programmazione per competenze, l'occasione di connettere la didattica della letteratura a quello che più autenticamente la letteratura può dirci e significare? Perché non scrollarsi di dosso l'equivoco di rivolgersi ai fatti letterari come se questi nascessero nella scuola e nelle antologie, e non invece nella vita, nelle strade e nelle città del mondo? I testi e le pratiche didattiche della scuola sembrano esclusivamente offrire agli studenti delle risposte, un orizzonte critico già saturo di puntuali definizioni interpretative, distinzioni di generi, strutture e funzioni dei vari testi letterari. Una didattica della letteratura per competenze non può invece non partire, a nostro avviso, dall'individuazione di problemi e di spazi di domanda da riempire. Programmare per competenze implica una prioritaria astrazione, la scelta di un valico da raggiungere e una rinuncia a più prevedibili pianure. Così bene si adatta al mondo della scuola un celebre passo del *Principe* di Machiavelli, perché anche gli insegnanti in fondo devono fare «come gli arcieri prudenti, ai quali parendo il luogo, dove disegnano ferire, troppo lontano, e conoscendo fino a quanto arriva la virtù del loro arco, pongono la mira assai più alta che il luogo destinato, non per aggiugnere con la loro forza o freccia a tanta altezza, ma per potere con lo aiuto di sì alta mira pervenire al disegno loro».

17.4. La funzione della letteratura nella didattica per competenze. Un esempio di ricerca-azione in una classe prima liceo classico

di *Francesca Vennarucci*

Il presente intervento si propone di esporre gli esiti della ricerca-azione realizzata in una classe prima liceo classico, all'interno del più ampio quadro di ricerca e sperimentazione, che ha coinvolto l'intero istituto Giulio Cesare e le discipline tutte.

Ricostruiti negli interventi precedenti dei colleghi i diversi passaggi preliminari e le discussioni di natura teorica, passiamo ad analizzare le novità della programmazione individuale di italiano da me presentata all'inizio di

quest'anno scolastico 2012-2013: ora che l'anno scolastico sta per concludersi è infatti possibile porre in luce le criticità di varia natura incontrate per via, nonché evidenziare i punti di forza. È infatti legittimo chiedersi, in linea con le prospettive di ricerca del progetto *Compita*, qual è la funzione della letteratura all'interno di una didattica che si orienta sempre di più verso l'acquisizione di competenze necessariamente transdisciplinari? Può essa assumere una posizione di centralità in una didattica non solo trasmissiva bensì centrata sullo studente e sull'incentivazione e la cura del rapporto che esso intrattiene con l'opera letteraria? Può questo rapporto dello studente – o meglio della classe di studenti e studentesse – con l'opera divenire emblema, correlativo oggettivo, del rapporto del cittadino con gli altri e con la *polis*? La ricerca effettuata consente di tentare una prima risposta a queste importanti domande, proprio perché il lavoro si è strutturato da subito in modo trasversale alle diverse discipline di area umanistica e ha visto la riflessione e la collaborazione comune di letterati, filologi, filosofi, linguisti e storici dell'arte.

La ricerca-azione si è posta in linea di continuità con il *Documento di Programmazione* elaborato dal Dipartimento di italiano ed esposto nel precedente intervento dal collega Mattei. È solo necessario aggiungere che il Dipartimento ha definito in un *Syllabus* i contenuti imprescindibili della disciplina, base essenziale della programmazione di ciascun docente e garanzia di una minima unitarietà. La discussione che ha portato all'elaborazione del *Syllabus* è stata, come è facile immaginare, particolarmente animata, perché si è trattato di individuare autori e testi ineludibili, ma in numero estremamente limitato: è emersa la radicale e radicata tendenza di tutti gli insegnanti di letteratura a fare sempre e comunque tutto e a considerare l'intera storia letteraria imprescindibile; ogni sforbiciata, non indicativa di un taglio effettivo, ma solo volta alla selezione dei contenuti essenziali, ha significato una rinuncia, e quando si è giunti al secondo Novecento è stato davvero arduo selezionare Gadda, Pavese, Calvino, Caproni e Pasolini, in quanto gli autori proposti erano ampiamente diffusi e pur essendo “solo” in nove è stato necessario confrontarci a lungo per trovare una soluzione condivisa. Discutere tra noi è stato certo a tratti faticoso, ma molto importante in quanto ci ha portato a riflettere e a motivare le proposte e le scelte, laddove spesso la programmazione viene elaborata in una dimensione privata e non sottoposta a confronto critico. L'operazione preliminare dell'elaborazione del *Syllabus* si è resa necessaria in un'ottica di programmazione per competenze al fine di consentire a ciascuno, nel rispetto dei contenuti imprescindibili, di elaborare poi una programmazione personale libera e originale, magari costruita su percorsi tematici o centrata su grandi opere e/o grandi autori.

La programmazione didattica da me presentata a inizio anno ha scelto di privilegiare due delle competenze indicate nel *Documento*: leggere e correlare. Ho ritenuto che “leggere” implicasse anche “scrivere” ed “esporre”, quali competenze sussidiarie e trasversali, e dunque costantemente coinvolte e variamente misurabili nell’esercizio didattico. Inoltre la comprensione di un testo letterario prevede anche un’attività di riappropriazione da parte del lettore e dunque un’interpretazione. Saper correlare implica d’altra parte la capacità di cogliere le relazioni che il testo intrattiene con gli altri testi della tradizione, con il proprio tempo e con il nostro, quindi invita a interrogare il testo riguardo a se stessi e ad assumere l’atteggiamento dialogante che è proprio della competenza “dialogare”. Lavorando con una classe che ha appena intrapreso il percorso liceale ho dunque di fatto concesso più spazio a leggere e correlare, rendendo queste due competenze perno solido e irrinunciabile per lo sviluppo futuro di tutte le altre.

17.4.1. Leggere

Innanzitutto è sembrato necessario esplicitare gli aspetti letterari delle competenze individuate; ad esempio la competenza “leggere” viene descritta nel *Documento* con «comprendere il significato complessivo di un testo, riconoscere la tipologia, individuarne gli elementi strutturali», ma quali sono gli aspetti squisitamente letterari di questa competenza ampiamente trasversale e raggiungibile anche attraverso la didattica di discipline diverse dalla letteratura? La lettura di un testo letterario, a differenza della lettura di un testo d’uso o di un articolo, si configura sempre come operazione complessa linguistico-formale e culturale, storica e psicologica. Per comprendere un testo letterario è indispensabile una forma di riappropriazione da parte del lettore, che deve poterne cogliere il valore per sé oggi. Anche se a un primo livello leggere consiste nel riconoscere gli aspetti formali del testo letterario nelle sue varie realizzazioni, rilevando la funzione poetica che in esso assumono le scelte compositive e linguistiche, è poi necessario interpretare il testo, interrogarlo per porne in luce il senso. Il docente deve condurre a poco a poco il singolo soggetto interpretante, l’alunno, all’interno di quel vasto “soggetto collettivo” che è la classe trasformata in comunità ermeneutica, ossia di fatto in una “civiltà” democratica e plurale, in cui interpretando il testo si “interpretano”, per citare Citton di *Future umanità*³, idee, rimandi, contestualizzazioni e processi di simbolizzazione che sono da situarsi tra loro e non come frutto di un’attività individuale.

3. Y. Citton, *Future umanità. Quale avvenire per gli studi umanistici?*, Duepunti, Palermo 2012, p. 47.

Da un punto di vista metodologico, come è possibile educare alla lettura di opere letterarie? È innanzitutto opportuno chiarire ai ragazzi che il testo letterario è il centro e il cuore, l'inizio e il fine della didattica della letteratura. Per poter essere interpretato e valutato nel suo senso profondo il testo va correttamente compreso, dunque è necessario leggerlo con cura e osservarlo con estrema attenzione, e anche con umiltà, non dando nulla per scontato, usando il vocabolario per chiarire il senso delle parole e ricorrendo alle note, interrogandone il senso con curiosità e accuratezza scientifica, con disponibilità e rispetto per la "lettera", che non deve essere piegata a dire ciò che noi vogliamo. Si propongono di seguito alcune metodologie usate, tutte animate dalla convinzione che, del testo letterario, vada il più possibile favorita la lettura integrale.

- *Lettura commentata dei testi in classe.* Nel leggere e commentare i testi in classe molto spazio è stato lasciato agli interventi e alle domande degli studenti, in particolare si è avuta cura di evitare che lo studio dei "mezzi" utili all'analisi del testo fosse così pervasivo da lasciare in ombra il "senso" del testo stesso. Infatti, in un'età in cui si va consolidando il rapporto del giovane con la lettura, l'insistenza sugli strumenti dell'analisi del testo è quanto mai inopportuna, poiché allontana dal piacere della lettura, sovrapponendole una serie di inutili impalcature. Certamente non bisogna commettere l'ingenuità di ridurre il significato dell'opera al giudizio puramente soggettivo, estetico-impressionistico. Il percorso che conduce dalla lettura all'interpretazione non è facile e necessita della mediazione dell'insegnante, che contestualizza, evidenzia gli elementi chiave, attiva un dialogo articolato con il testo, ma sempre con la consapevolezza che il fine è un'interpretazione aperta e problematica, per sua natura plurale. In particolare l'incontro con ognuno dei grandi autori affrontati nel corso dell'anno ha previsto un approccio a partire dalla lettura dei testi e non dallo studio della storia letteraria.
- *Didattica tra pari.* Un esempio significativo di didattica tra pari ha visto l'interrelazione di due mie classi, una prima e una seconda liceo. Con la seconda liceo classico ho affrontato un percorso didattico dedicato alla violenza contro le donne nella letteratura otto-novecentesca. Poiché il perno intorno cui ha ruotato tutta la programmazione di prima liceo è stata la figura femminile, mi è sembrato opportuno invitare gli alunni di seconda a relazionare il loro lavoro davanti a quelli di prima⁴. Come varia la nar-

4. Il percorso didattico ha preso le mosse dall'analisi della novella di Giovanni Verga, *Tentazione*, del 1883, che racconta di uno stupro di gruppo conclusosi con l'omicidio della giovane donna vittima dello stesso e il successivo arresto dei tre assalitori. Verga adotta uno stile asciutto da cronaca giornalistica e proprio per questo è interessante analizzare il suo punto di vista, apparentemente oggettivo e distaccato. Sulla stessa falsariga si colloca un interessante racconto di Collodi, *Un paio di stivaletti*, del 1883, che narra

razione della violenza con il variare del punto di vista maschile o femminile? Quali valori assume nelle diverse storie il termine “tentazione”? Intorno a questi temi si è articolato il lavoro interpretativo di studentesse e studenti nel corso della lettura dei testi indicati e le loro riflessioni al riguardo hanno costituito gli elementi più significativi dell'esposizione. Da parte loro gli studenti di prima hanno poi esposto di fronte ai compagni il lavoro sulle connessioni e le possibili analogie tra la Didone virgiliana e la Medea di Euripide e di Apollonio Rodio. L'esperienza è stata stimolante per i ragazzi che si impegnano molto quando sanno di dover esporre di fronte ai compagni. In questo caso, evidentemente, la competenza attivata è soprattutto quella espositiva, perché non è facile parlare adeguatamente davanti a un pubblico di cinquanta persone, per di più coetanei: i ragazzi scoprono così che è importante saper usare la voce e il corpo, rivolgersi direttamente all'interlocutore e sperimentano in prima persona i trucchi che già Cicerone insegnava per catturare la benevolenza e l'attenzione dell'uditorio, visto che non basta, come si potrebbe supporre, la semplice bontà degli argomenti. Altra competenza importante è quella relativa all'impostazione dell'esposizione e ai tempi della stessa: è utile, forse, aiutarsi con una presentazione in PowerPoint, ma serve soprattutto calibrare i tempi del proprio intervento che non deve essere troppo lungo, né prevedere tempi morti. Il lavoro sulla violenza contro le donne, visto che prevedeva un alternarsi di punti di vista, è stato esposto da ragazzi e ragazze che hanno in modo spigliato e dinamico non solo riassunto i testi letti, ma anche riportato il conflitto delle interpretazioni e il serrato confronto tra punti di vista a tratti opposti, invitando poi anche gli altri a discuterne. Maggiore senz'altro è stata l'emozione dei ragazzi di prima di fronte ai compagni più grandi, ma proprio questo li ha motivati a dare il meglio.

- *Curricolo di lettura.* Il curricolo di lettura attinge a una lista di libri da leggere messa a punto dall'insegnante nel corso degli anni e costantemente ri-

di una giovanissima e ingenua modista, la quale viene da una sua cliente avviata alla prostituzione. Tema ricorrente della narrativa ottocentesca è proprio quello dell'avvio alla prostituzione, enfatizzato per colpire e ridimensionare le ambizioni delle giovani donne che desideravano costruirsi una vita autonoma, ad esempio sartine, modiste, maestre, ma anche scrittrici: i due racconti risultano da questo punto di vista emblematici. Più complessi sono i casi presentati da Luigi Pirandello nella novella *L'altro figlio* del 1902 e da Arthur Schnitzler nel romanzo breve *La signorina Else*: in queste opere appare maggiormente indagata la psiche femminile, anche se il punto di vista è sempre quello maschile; da una parte abbiamo una madre che non riesce ad amare il gentilissimo figlio frutto di uno stupro, dall'altra una giovane alto-borghese che cede al ricatto del padre e vende se stessa a un vecchio per denaro, ma il dolore per la violenza subita la condurrà al suicidio. Infine il percorso propone di analizzare alcune figure femminili presenti nei racconti di Alice Munro, in particolare la protagonista del racconto *In fuga*: è infatti questa una donna che “resiste alla tentazione”: quale tentazione? Quella di fuggire dal marito verso una vita diversa, autentica, lontana dall’“ago mortale fissato nei polmoni” a rendere impossibile il respiro, la tentazione di vivere ed essere felice.

vista. La scelta dei libri da assegnare in lettura integrale è stata quest'anno connessa al tema: *Eroine nella letteratura, nel mito, nella fiaba e nella storia*, scelto dal Consiglio di classe per costruire un percorso pluridisciplinare che coinvolgesse non solo la disciplina dell'italiano, ma anche il latino, greco, storia, filosofia, inglese e arte. Il tema è stato poi al centro della verifica per competenze che ha avuto luogo a maggio 2013 e che ha seguito un modello comune per tutte le prime⁵. Va inoltre detto che, insegnando nella stessa classe anche latino, più volte le due programmazioni si sono intrecciate e quasi sovrapposte, ad esempio per quanto riguarda il focus sulle figure femminili: oltre alle donne dell'amor cortese e dello stilnovo, oltre a Beatrice e Laura, oltre alle eroine dei romanzi ottocenteschi, da Elizabeth Bennet a Ottilia e Catherine, sono state prese in esame Sempronia di Sallustio, Clodia di Cicerone e Catullo, e soprattutto Didone di Virgilio.

Molto spazio è stato dedicato in classe all'interpretazione delle opere lette, in quanto è importante lasciare ampio margine alla discussione, evitando di proporre anticipatamente un'analisi e una comoda interpretazione, da assumere acriticamente solo perché è offerta dall'insegnante o dal manuale di storia letteraria. I ragazzi devono essere liberi di misurarsi con il testo, devono masticarlo anche trovandolo indigesto, ammettendo di non essere riusciti a finirlo (quest'anno è successo ad alcuni con *Il rosso e il nero*), senza rinunciare alla sfida della complessità e confessando anche di non capire. A questo proposito non è condivisibile l'atteggiamento di chi pensa di andare incontro ai giovani sul loro terreno proponendo in lettura testi "accattivanti", di autori alla moda, per tentare vanamente di rendere più piacevole la lettura. La vera sfida è infatti quella della complessità e per vincerla non si possono intraprendere scorciatoie: non ritengo opportuno abdicare di fronte alla difficoltà di autori quali Kafka, Mann, Musil, Gadda e infiniti altri classici antichi e moderni.

In merito alle *verifiche* ho privilegiato quelle volte a valutare la lettura integrale di un testo. Poiché in questo caso il rischio della relazione scaricata da Internet è sempre in agguato il principio che ha animato le verifiche proposte è quello di fare della lettura una "provocazione" alla scrittura. Presento quelle che sembrano funzionare meglio.

- *Fior da fiore*. Elaborare una relazione che parta dalla scelta di un brano antologico, un passo di circa due o tre pagine tratto dal romanzo o dal racconto letto. La relazione deve prendere le mosse dal passo antologiz-

5. I testi assegnati in lettura integrale sono stati: A. von Chamisso, *Storia meravigliosa di Peter Schlemihl*, E. T. A. Hoffmann, *L'uomo della sabbia*, J. W. Goethe, *Affinità elettive*, J. Austen, *Orgoglio e pregiudizio*, E. Brontë, *Cime tempestose*, Stendhal, *Il rosso e il nero*, P. A. F. Choderlos De Laclos, *Le relazioni pericolose*, B. Fenoglio, *Una questione privata*, T. Wilder, *Le idi di marzo*.

zato e costituirne un'analisi. La scelta del passo va poi motivata in base al suo senso all'interno dell'opera; è quindi necessario che si giunga dal particolare del brano al generale dell'opera tutta. In questo modo i passi scelti vanno a comporre una mappa, un'antologia ragionata del testo di cui è molto bello discutere in classe.

- *Riscrittura.* Scegliere un passo del testo letto e riscriverlo nella forma preferita: attualizzando, parodiando, integrando, sempre nel rispetto del significato del testo stesso. Molto divertente è risultata una riscrittura del ritratto di Catilina di Sallustio: il compito prevedeva di descrivere un compagno di classe con le stesse modalità di chiaroscuro usate da Sallustio per il suo "eroe" e i risultati sono stati a tratti esilaranti.
- *Prova per competenze d'italiano.* Al termine della lettura integrale dei romanzi ottocenteschi e a seguito di ampie discussioni in classe dedicate all'interpretazione degli stessi, è stata proposta ai ragazzi una prova per competenze, che si allega al presente scritto (cfr. allegato 2), volta a valutare le competenze di lettura, scrittura, correlazione e interpretazione del testo. La prova si è svolta in aula informatica e dunque ogni studente aveva a disposizione non solo i libri dei testi letti, ma anche un computer con la connessione Internet per reperire immagini o informazioni. A domande relative al singolo testo ho affiancato domande più complesse che chiedevano una "manipolazione" dei testi stessi e cioè, ad esempio: «Accostando liberamente testi e immagini costruisci un percorso volto a illustrare analogie e differenze tra le diverse protagoniste femminili dei romanzi letti. Serviti di almeno tre passi relativi a figure e opere differenti, citali e commentali avendo poi cura di costruire le connessioni tra essi» (cfr. allegato 2). La prova ha creato qualche difficoltà, lasciando emergere l'ormai radicata abitudine a prove volte a valutare esclusivamente le conoscenze: per questo tipo di prova erano ovviamente come sempre essenziali le conoscenze, ma esse andavano rielaborate in modo originale e soprattutto collegate tra loro. Anche il libero accesso alla connessione Internet, se da una parte è stata accolta favorevolmente, così come la possibilità di consegnare una prova scritta al computer, dall'altra ha generato perplessità, soprattutto negli alunni più preparati, che hanno temuto di veder vanificato il loro studio accurato da un indiscriminato ricorso alle informazioni presenti in rete. Molto tempo è stato infatti dedicato, sia prima che dopo la prova, al corretto uso dei materiali presenti in rete, nel tentativo di indicare modalità di individuazione di fonti più serie e attendibili, da trattarsi comunque sempre come citazioni, virgolettate e fornite di indicazione sitografica. La griglia di valutazione ha tenuto conto dei quattro *item*: leggere, scrivere, correlare e interpretare.

17.4.2. Correlare

Uno spazio a parte merita la competenza “correlare”, così definita nel *Documento* del Dipartimento: «cogliere le relazioni interne ad uno o più testi, tra il testo e il suo contesto di riferimento; cogliere i legami che si possono stabilire con le altre discipline. Ricondurre la tradizione letteraria al proprio tempo, alla propria cultura». In ambito letterario la competenza “correlare” significa cogliere in termini essenziali, attraverso elementi del linguaggio e riferimenti di contenuto, il rapporto tra l’opera letteraria e il contesto culturale e storico generale in cui essa si situa. Ma anche il rapporto che essa intrattiene con noi oggi. Implica dunque una riflessione sulla storicizzazione e sul suo ruolo all’interno di una didattica per competenze.

In merito alle *indicazioni metodologiche* va in primo luogo notato che tutti i manuali di storia letteraria partono da un quadro di riferimento storico, poi economico, poi filosofico, poi artistico, e solo dopo decine di pagine si incontra un testo, spesso non letterario, bensì storico o filosofico, per delineare meglio il quadro di riferimento stesso. Nella pratica didattica è invece necessario partire dai testi letterari e lasciare che da essi emerga tutto il resto: storicizzare cioè a partire dal testo letterario, dall’opera che si è scelto di leggere o dall’autore che si desidera affrontare. Il quadro di riferimento è fondamentale, ma allontana e marginalizza il testo, ponendo in primo piano la storia letteraria e non la letteratura. Certo per comprendere un testo è importante collocarlo in modo adeguato nel contesto storico che lo ha prodotto, ma l’operazione deve avvenire in seguito alla lettura e non anticipandola.

Inoltre la storicità del testo va inevitabilmente a confrontarsi, e a volte a confliggere, con la storicità del lettore, sia dell’insegnante sia dell’allunno: l’attualizzazione, o meglio il complesso processo di riappropriazione, pone al centro il lettore che interpreta il testo a seconda della sua esperienza, del suo vissuto, della sua sensibilità. È compito dell’insegnante attivare un dialogo tra il testo e la classe, contestualizzandolo non solo in relazione al tempo che lo ha prodotto, bensì anche in relazione al nostro tempo, indicando magari anche l’incommensurabile distanza e invitando comunque a cercare il valore che esso può avere per noi oggi, qui e ora.

Infine è opportuno porre in luce i legami sia interni all’opera di un autore, sia tra autori diversi in contesti differenti, ad esempio focalizzando l’attenzione intorno a determinate parole chiave: “gentile”, “cortese”, “sguardo”, o alla dittologia: “chiare-fresche” in Petrarca fino al “dolce-chiara” leopardiano; invitare sempre gli studenti a individuare connessioni, anche azzardate, che conducano a non aver paura di muoversi con disinvoltura nello spazio e nel tempo, perché si avverte a volte proprio un senso di timore, una sorta di ver-

tigine dell'ignoto, che li tiene ancorati nel recinto della singola disciplina, del singolo autore appena studiato, della pagina letta stamane.

Diverse e molto varie possono essere le modalità di verifica di questa competenza: indicherò quelle da me sperimentate nel corso di questo anno.

Scrittura creativa: gli studenti e le studentesse hanno composto un sonetto su un tema a scelta che contenesse però le seguenti sette parole obbligatorie: “tre”, “chiara/o”, “gentile”, “vile”, “core”, “dolore”, “solo/a”. Hanno poi associato al sonetto un'immagine personalmente elaborata, cioè una fotografia o un disegno non scaricati da Internet e/o un accompagnamento musicale. Con il tutto abbiamo infine realizzato un prodotto multimediale, un video di immagini, parole e suoni. Come sempre quando si fa ricorso alla scrittura creativa il lavoro è stato svolto con entusiasmo e slancio e ha prodotto risultati molto interessanti in quanto si sono alternati sonetti comici e ironici a sonetti tragici, “cavalcantiani”. Alcuni alunni sono poi stati invitati a svolgere un'analisi del testo di un sonetto a scelta tra quelli composti dai compagni, mentre altri hanno enucleato e analizzato i temi principali e altri ancora hanno elaborato una storia del sonetto nella tradizione letteraria italiana. Il prodotto finale è stato un lavoro ampio e complesso che mi ha quasi travolto per la sua mole e il pregio dei risultati.

Progetto “C'era una volta... oggi”: non ricordiamo esattamente come è andata, ma nel corso di una lezione di italiano o latino siamo finiti a parlare di fiabe e mi sono accorta che ben pochi, anzi nessuno conosceva le fiabe, anche quelle più famose, nella loro versione diciamo così “originale”, non riletta e mediata dalla Disney o addolcita dai libri per bambini. Abbiamo allora deciso di avviare un lavoro di approfondimento che prevedesse la lettura integrale di un numero significativo di fiabe degli autori più rappresentativi: i fratelli Grimm, Andersen e Perrault. La classe è stata dunque divisa in tre gruppi di lavoro, uno per ogni autore. Inizialmente le consegne erano:

- tutti devono leggere ogni fiaba tra quelle indicate (circa una decina) dell'autore prescelto;
- individuare per ogni fiaba: i temi che ritornano, la tipologia dei personaggi e le loro caratteristiche, la struttura, le ambientazioni, il contesto storico cui le fiabe sono state scritte o comunque raccolte, le connessioni tra i diversi personaggi e le caratteristiche comuni alle diverse fiabe;
- analizzare, per alcuni casi eclatanti tipo Cenerentola, la Sirenetta, Rapenzolo e Biancaneve i legami tra fiabe originali e quelle rilette da Disney, o comunque da altri autori e dal cinema.

Dopo un primo momento di entusiasmo, legato alla lettura delle fiabe, che hanno suscitato molto interesse, il lavoro si è però arenato, in quanto le consegne non sono state trovate stimolanti e pareva dessero luogo a un lavoro

ripetitivo e schematico, poco creativo. Ne abbiamo discusso a lungo e ho deciso di lasciar fare a ciascun gruppo quello che riteneva più opportuno, nel rispetto di un unico principio comune, da loro stessi individuato: che cosa possono dire a noi oggi le fiabe? Parlano della nostra realtà? In che termini? Ecco che si è allora definito il titolo del progetto: “C’era una volta... oggi”. Lasciati liberi di agire i ragazzi e le ragazze hanno prodotto lavori bellissimi: presentazioni in PowerPoint, libri illustrati, video, che hanno posto in evidenza i contenuti più profondi delle fiabe. Temi come il passaggio dall’infanzia all’età adulta con il timore e la fascinazione rappresentata dalla sessualità in Cappuccetto rosso; il desiderio di preservare intatta l’infanzia e la verginità nella Bella addormentata e nel suo sonno impenetrabile; il difficile rapporto tra madre e figlia in Raperonzolo e Biancaneve; il tema dell’infanzia sfruttata e abbandonata nella Piccola fiammiferaia e nei piccoli Hansel e Gretel, che mostrano anche con evidenza come sia centrale nelle fiabe il rapporto tra fratelli, inizialmente dipendenti l’uno dall’altro e poi, attraverso un percorso di crescita e maturazione, indipendenti e artefici del proprio destino. E ancora, con stretta attinenza all’attualità e alla centralità della figura femminile, il femminicidio in Barbablù, l’incesto in Pelle d’asino e la condizione della donna all’interno del matrimonio in Griselda (con l’inevitabile riferimento a Boccaccio e Petrarca). Per finire con il tema del diverso, centrale nelle fiabe di Andersen, dal Soldatino di stagno, al Brutto anatroccolo, alla bestiale eppure così umana Sirenetta con il suo tragico destino. In particolare quest’ultima figura, che ha subito profonde metamorfosi nella pacificante rilettura Disney, ha offerto motivo di ampia indagine e vivace discussione.

I lavori prodotti sono stati esposti dai ragazzi a un pubblico costituito non solo da professori, ma anche da amici e parenti nel corso dell’open day *Futuro remoto* organizzato dalla scuola in collaborazione con la casa editrice Laterza, in occasione dell’iniziativa *Mondo 2. Il futuro che vogliamo*, che si è svolta in trenta scuole in contemporanea in tutta Italia. Il fatto di dover esporre il loro lavoro in un’occasione così importante è stato motivante per il gruppo classe che ha dato, come sempre in questi casi, il meglio di sé. In particolare ha riscosso successo un breve cortometraggio con una rilettura attualizzante della celebre fiaba *I vestiti nuovi dell’imperatore*, nel quale una bambina svela la truffa di due demagoghi che erano riusciti a imporre “maschere” mistificanti sul volto dei cittadini. Com’è facile notare anche in questo caso è risultata vincente un’impostazione non vincolata a rigide consegne e che consentisse a ciascuno di attingere al proprio vissuto, ai propri interessi, alle conoscenze pregresse. In questo modo è più facile che si attivi il processo di riappropriazione che consente di dialogare con il testo e interrogarlo rispetto a se stessi.

Per quanto riguarda le *verifiche* relative alla competenza “correlare” si è

sperimentata quest'anno per la prima volta una “prova per competenze delle discipline di area umanistica”, esposta in dettaglio nella sua *ratio* e nella struttura nell'intervento del collega Foddai. Desidero qui aggiungere solo che, in preparazione di questa prova, comune a tutte le prime, ho assegnato alla classe una verifica sulla figura femminile, che prevedeva molti “oggetti”, sia testi sia immagini, afferenti alle diverse discipline che i ragazzi erano chiamati a connettere tra loro costruendo un percorso logicamente conseguente⁶. Neppure questa prova, così come quella che prevedeva solo l'italiano, è stata facile per i ragazzi: alla fine quasi nessuno era soddisfatto del lavoro svolto; avevano l'impressione di aver sprecato un'occasione, di non essere stati chiari, di non aver osato abbastanza. In effetti la maggior parte dei percorsi proposti presentava delle forzature a livello di connessioni o viceversa una certa superficialità e semplicità nella lettura dei documenti. Ma il difetto più grande risiedeva nella manifesta difficoltà a muoversi lungo l'asse temporale; i materiali spaziavano da Platone a Rita Levi Montalcini, passando per Sallustio, Dante e Boccaccio: molti hanno tentato la via perigliosa della storia delle idee e del costume, azzardando un approccio antropologico al tema della storia dell'emancipazione femminile o del rapporto uomo-donna. L'opera si è rivelata davvero troppo ambiziosa! Nonostante questo, alcune prove sono risultate davvero pregevoli, pur presentando titoli da far tremare le vene e i polsi, ad esempio: *Le donne secondo gli uomini*, *Somiglianze e differenze tra uomo e donna*. Certo è che la prova è servita per far emergere delle difficoltà, ma anche delle potenzialità e dei veri talenti, e ha avuto un ruolo importante nella preparazione alla verifica per competenze comune per tutte le prime che si è svolta poi a maggio.

17.4.3. Conclusioni provvisorie

Al termine di questo intenso anno di lavoro e riflessioni comuni è possibile trarre alcune conclusioni, necessariamente provvisorie in quanto il lavoro è appena all'inizio. Procederò per punti.

- *Paura della competenza*. Il primo scoglio da affrontare sia con i colleghi sia con i ragazzi è quello relativo alla “paura della competenza”: come abbiamo visto, un tipo di didattica attivo e centrato sul discente, oltre che sul

6. In particolare lo studente doveva: 1) selezionare un minimo di sei e un massimo di nove oggetti, di cui almeno quattro testuali e due iconici; fra quelli scelti almeno un oggetto-testo deve essere in lingua inglese e uno classico greco o latino; 2) scrivere per ogni oggetto selezionato un breve testo di contestualizzazione ed esplicitazione dei contenuti (massimo cinque righe); almeno uno dei testi prodotti deve essere in inglese; 3) collegare fra loro gli oggetti selezionati secondo nessi logici, resi espliciti in un proprio testo di presentazione, di lunghezza massima non superiore a tre facciate di foglio protocollo; 4) disegnare una mappa concettuale che connetta visivamente fra loro i testi scelti; 5) dare un titolo complessivo al percorso.

testo letterario, anzi, diciamo meglio centrato sul rapporto tra testo e lettore, offre risultati sicuramente migliori rispetto alla didattica trasmissiva tradizionale, centrata sul “programma”, ma i discenti sono a volte i primi a manifestare perplessità rispetto a questa inusuale modalità. Ormai assuefatti a un tipo di studio tradizionale centrato su conoscenze comodamente accessibili ascoltando e prendendo appunti o leggendo i libri di testo e su metodi di verifica ampiamente collaudati, devono essere motivati a “spoltrirsi”, a rendersi protagonisti, a procedere con autonomia e creatività su nuove strade. Lo sgomento che ha seguito l’informazione che una prova, valutata sul registro come le altre, potesse essere svolta in aula computer con l’uso di Internet, testimonia un timore di mettersi in gioco secondo modalità diverse, che tendono a essere vissute come meno serie, perché meno “scolastiche” e magari più divertenti. Che la realizzazione di un video sulla *Pro Caelio* di Cicerone possa essere valutata al pari di un’interrogazione sulla versione del giorno è certo un fatto che in un liceo molto tradizionale desta stupore, e i ragazzi lì per lì non si rendono conto che, se per fare una versione bastavano due ore scarse, per realizzare il video ci hanno messo tre giorni non dormendo la notte. Però quel compito li ha divertiti e non lo percepiscono come tale, mentre la versione è un tedio inevitabile e un compito “vero” e, infine, la versione si capisce bene a che cosa serve: serve a imparare a tradurre dal latino; realizzare un video a che cosa serve? È in questo caso importante ricordare loro che, come ci insegna Plauto, «sarebbe una sciocchezza affidare una grande impresa a un cuore pavido; perché ogni cosa acquista il suo valore a seconda del modo in cui la fai, a seconda dell’importanza che tu le attribuischi». In questo senso è importante che venga attribuita un’alta dignità alle pratiche didattiche di volta in volta adottate, ponendone in luce le finalità e il senso al di fuori del “didattichese” delle programmazioni per addetti ai lavori, con parole che possano risultare chiare ai ragazzi e indurli a valorizzare ciò che fanno.

L’atteggiamento dei ragazzi riflette quello di alcuni colleghi, che manifestano una forma di “paura della competenza”, animati dal timore che una didattica di questo tipo porti a svalutare le conoscenze a favore di un generico e impressionistico “fare”. La contrapposizione errata tra conoscenze e competenze e l’interpretazione della competenza come un invito a “imbastire” qualcosa di ascientifico e vanamente appariscente è l’aspetto più difficile da contrastare, ma certo le discussioni di questi ultimi anni, testimoniate da questi interventi, sono servite se non altro a guardare con meno diffidenza chi sperimenta nella scuola tradizionale pratiche didattiche diverse.

- *Fuori dall'aula.* Come si nota anche dagli interventi dei colleghi che riassumono il lavoro svolto negli ultimi anni all'interno del nostro liceo, i docenti sono stati chiamati in più occasioni a uscire dall'aula e cioè a confrontarsi, a discutere le proprie pratiche didattiche e a lavorare insieme. Un forte *input* in questo senso è stato proprio il lavoro sulle competenze, decisamente sostenuto dalla preside Micaela Ricciardi e da un nutrito gruppo di colleghi. Si può notare che per dare conto del lavoro svolto quest'anno ho spesso dovuto fare riferimento sia alle riflessioni elaborate dal Dipartimento di italiano, sia a quelle delle Commissioni didattiche. Per il nostro liceo lavorare in gruppo rappresenta una novità e non mancano occasioni di confronto, anche molto acceso, come quando si è presentata davanti al collegio l'impostazione della prova per competenze comune alle classi prime liceo: la Commissione didattica aveva pensato la prova, proposto una griglia di verifica e indicato che la valutazione avrebbe dovuto essere riportata sul registro personale del docente, tra le altre prove scritte e orali di ogni singola disciplina coinvolta. Ciò era stato ritenuto determinante per attribuire importanza e dare rilievo alla prova stessa agli occhi degli alunni. Alcuni colleghi hanno però trovato poco sensato che la valutazione della prova venisse riportata sul registro anche se alla disciplina in oggetto, ad esempio latino, il ragazzo nella prova, per avventura, non aveva dato alcuno spazio, ipotesi possibile secondo le consegne. Evidentemente l'obiezione non è banale e mostra che la strada da fare è ancora molta: la Commissione ha voluto sperimentare la vera interdisciplinarietà, che è un confronto tra metodi, conduce a scoprire una comune "archeologia" e non prevede il semplice accostamento o la forzata giustapposizione delle discipline. Il confronto aperto è comunque sempre la via migliore per giungere a soluzioni condivise, passo dopo passo, consapevoli che, come ci ricorda Alberto Casadei, non possiamo più cullarci sull'essenzialità dell'arte e dell'umanesimo: la centralità delle discipline umanistiche va rifondata, ripensata e rimotivata nel complesso contesto storico-culturale in cui viviamo. È questa la convinzione che ha animato e sostenuto i lavori di questi ultimi anni.
- *Centralità della letteratura.* È con estrema cautela che giungiamo infine a riflettere sul punto più importante e cioè sulla funzione della letteratura e sulla sua centralità. Innanzitutto è necessario ricordare che il lavoro qui presentato ha avuto luogo in un liceo classico: peculiarità di questo indirizzo di studi è una spiccata vocazione umanistica e gli insegnanti non sono spesso chiamati a ricordare ai discenti la centralità di questo tipo di studi. Occorre però evitare un altro rischio e cioè quello che potremmo definire del "cenacolo", dell'*élite* culturale: i ragazzi non devono avere l'impressione di essere gli ultimi ed eroici paladini di un sapere per pochi,

distante da ciò che sta a cuore alla gente comune e sconnesso dalla storia. A tratti si ha la tentazione di fare come Cotrone, immortale personaggio dei *Giganti della montagna* di Pirandello: dimettersi da tutto e starsene a vivere in un luogo separato in cui regnano sovrane la bellezza, il sogno, la magia e, soprattutto, l'arte. È al contrario importante non dimenticare la lezione di Ilse, la quale strenuamente desidera che l'opera d'arte viva in mezzo agli uomini, per gli uomini, nella storia. La sperimentazione didattica tentata fin qui ha avuto questo senso ultimo: rendere viva e operante la lezione dell'umanesimo, che ci insegna a essere umani e a non sentire estraneo e straniero nulla di ciò che è umano. Assumere pienamente e profondamente questo principio di civiltà e moralità è l'obiettivo del nostro insegnamento, e i ragazzi, coinvolti in prima persona nell'azione didattica si sentono maggiormente motivati, perché gettano se stessi nell'impresa di costruire un senso. Certo, nessuna griglia potrà mai davvero dirci che strada ha percorso la parola poetica letta o ascoltata in classe, quali enormi distanze ha attraversato e quando e se riemergerà mai. Ma se l'opera consentirà loro di capire meglio se stessi, gli altri e il mondo in cui viviamo con il suo delirante fermento, non sarà più solo una parola altrui, ma diverrà propria, ineludibile: una chiave per capire il mondo e abitarlo.

17.5. Ringraziamenti

Al termine di questi interventi risulta doveroso ringraziare i colleghi del Dipartimento di italiano e della Commissione didattica.

Dipartimento di italiano del liceo classico "Giulio Cesare" di Roma: Iole La Ragione, Luciana Mastrogiovanni, Bonifazio Mattei, Giuseppe Mesolella, Maria Luisa Nebbia, Gabriella Tamburrino, Sabina Petrella, Francesca Vennarucci e la coordinatrice Daniela Zisa.

Commissione didattica per l'elaborazione della prova per competenze del liceo classico "Giulio Cesare" di Roma: Massimiliano Biscuso, Stefania Cioni, Maria Cristina Fiory, Fabio Foddai, Antonella Jori, Olga Magni, Bonifazio Mattei, Angela Scozzafava, Francesca Vennarucci e il coordinatore Cristiano Scagliarini.

La preside del liceo classico "Giulio Cesare" di Roma, Micaela Ricciardi, che ha sostenuto e partecipato attivamente a tutte le iniziative di cui si è parlato.

Alla preside e ai colleghi vanno la stima e la gratitudine degli autori di questi articoli.

Materiale allegato

Allegato 1 – Liceo classico “Giulio Cesare”, Roma. Profilo delle competenze in uscita dal liceo

Area delle cognizioni culturali	Indicatori di competenza	Descrizione degli indicatori di competenza
Area degli apprendimenti	Comprendere	Intendere il significato complessivo di un testo decodificandone i linguaggi specifici e riconoscendone informazioni, tipologie e strutture nei contesti di riferimento.
	Esporre	Organizzare la comunicazione dei contenuti compresi, sviluppando le argomentazioni attraverso l'uso del lessico specifico delle discipline, e sostenendo l'interazione comunicativa nei suoi aspetti verbali e non verbali, anche utilizzando le tecnologie informatiche.
Area della rielaborazione	Correlare	Definire rapporti e relazioni impliciti esistenti tra testi, temi, fenomeni e sistemi, riconoscendone e valorizzandone i legami interdisciplinari in una prospettiva sincronica e diacronica.
	Interpretare	Formulare, anche attraverso un motivato utilizzo degli strumenti critici, giudizi che denotino capacità di rielaborazione personale. Esercitare questa competenza nella traduzione dei testi classici latini e greci costituisce un asse paradigmatico del liceo classico.
Area della progettazione autonoma	Risolvere	Elaborare ipotesi e strategie risolutive, applicandole alla specificità dei problemi e dei loro contesti di riferimento. Formulare costruttivi quesiti, individuando, nei diversi e interrelati ambiti disciplinari, lo spazio e il valore culturale di nuovi fondati problemi.
	Costruire	Realizzare personali percorsi di studio, utilizzando gli strumenti critici e le cognizioni culturali acquisite per elaborare testi, sistemi, modelli interpretativi della realtà circostante, della società e delle molteplici espressioni del suo patrimonio culturale.

Allegato 2 – Prova per competenze d'italiano

Testi: A. von Chamisso, *Storia meravigliosa di Peter Schlemihl*
 E. T. A. Hoffmann, *L'uomo della sabbia*
 J. W. Goethe, *Affinità elettive*
 J. Austen, *Orgoglio e pregiudizio*
 E. Brontë, *Cime tempestose*

1. Accostando liberamente testi e immagini costruisci un percorso volto a illustrare analogie e differenze tra le diverse protagoniste femminili dei romanzi letti. Serviti di *almeno* tre passi relativi a figure e opere differenti, citali e commentali avendo poi cura di costruire le connessioni tra essi.
2. Quali di questi attori a tuo avviso incarnano meglio il complesso personaggio di Mr. Darcy? Nel rispondere serviti dei passi del romanzo in cui emerge con maggiore evidenza il carattere del personaggio e descrivilo.



3. Per molti di questi romanzi, appartenenti al genere fantastico del tutto o in parte, si è fatto riferimento alla categoria del perturbante. Su Wikipedia http://it.wikipedia.org/wiki/Il_perturbante è possibile trovare una corretta definizione del termine, che fa riferimento anche agli studi che Freud ha dedicato alla letteratura fantastica. Serviti di questa pagina e di passi tratti dai testi per spiegarne le caratteristiche, ponendo in evidenza soprattutto il carattere imprevedibilmente sconcertante del “familiare”.
4. Il legame tra Catherine e Heathcliff è caratterizzato dal fatto di iniziare nell'infanzia dei due protagonisti, trascorsa in modo selvaggio, liberi da ogni costrizione e da ogni convenzione sociale. Il filosofo Georges Bataille afferma che «forse l'amore tra i due non era altro che la decisione di non rinunciare alla libertà di un'infanzia selvaggia, non corretta dalle norme della socievolezza e dell'educazione convenzionale». Nel momento in cui Heathcliff sente che questo regno sovrano dell'infanzia è stato tradito da Catherine, attua crudelmente la sua rivolta: «Il tema del libro è la rivolta dell'uomo maledetto, che il destino caccia dal suo regno, e che niente può ostacolare nel suo desiderio bruciante di ritrovare il regno perduto: non c'è legge, né forza, non c'è sentimento di pietà, né convenzione che freni per un istante il furore di Heathcliff: neanche la morte, poiché nella sua passione priva di rimorsi, è causa della malattia e della morte di Catherine, che tuttavia egli pensa gli appartenga». Commenta queste affermazioni servendoti degli opportuni riferimenti al testo e alle poetiche romantiche.
5. L'amore svolge un ruolo molto importante in tutti questi romanzi e assume differenti volti: poni a confronto almeno due o tre casi e costruisci una sorta di percorso che legghi le diverse opere in relazione a questo tema.

Allegato 3

Griglia di correzione della prova di verifica delle competenze classe prima anno scolastico 2012/2013					
Livello di competenza		A	B	C	D
Voto		9/10	7/8	6	ins.
COMPRENDERE	Intende il significato complessivo di un testo				
	Decodifica i linguaggi specifici				
	Riconosce informazioni, tipologie e strutture nei contesti di riferimento				
	LIVELLO/VOTO				
ESPORRE Organizzazione dei contenuti	Correttezza morfosintattica e nell'uso del lessico specifico della disciplina				
	Coerenza delle argomentazioni				
	Efficacia della comunicazione				
	LIVELLO/VOTO				
CORRELARE	Riconosce rapporti e relazioni esistenti fra testi				
	Individua temi e sottotemi				
	Valorizza i legami interdisciplinari				
	LIVELLO/VOTO				
		VOTO			

Legenda:

A: livello avanzato: lo studente svolge compiti e problemi complessi mostrando padronanza nell'uso delle conoscenze. Sa proporre e sostenere le proprie opinioni e assumere autonomamente decisioni consapevoli. Corrisponde a 9/10 oppure a 10/10.

B: livello intermedio: lo studente svolge compiti e problemi complessi, compie scelte consapevoli, mostrando di sapere rielaborare le conoscenze acquisite. Corrisponde a 7/10 oppure a 8/10.

C: livello base: lo studente svolge compiti semplici mostrando di possedere conoscenze ed abilità essenziali e di sapere applicare regole e procedure fondamentali. Corrisponde a 6/10.

D: livello base non raggiunto.

ATTENZIONE: i correttori devono scegliere per i livelli A e B un solo voto intero (es.: livello A: voto 10 OPPURE 9; livello B: voto 8 OPPURE 7); il livello D corrisponde a una valutazione insufficiente.

Per una letteratura delle competenze

L'evoluzione attuale del sistema scolastico verso una modalità educativa centrata sulle competenze trova la sua genesi nella Strategia di Lisbona del 2000 e nelle Raccomandazioni del Parlamento e Consiglio europei del 2006, a cui hanno fatto seguito le *Linee guida per gli istituti tecnici e professionali* da una parte e le *Indicazioni nazionali per i licei* dall'altra. Ma il percorso in questa direzione «è difficile, poiché esige trasformazioni importanti dei programmi, della didattica, della valutazione, del funzionamento delle classi e degli edifici», come afferma il sociologo ginevrino Philippe Perrenoud.

La scuola e, in particolare, l'insegnante di italiano vi deve far fronte con metodologie didattiche innovative e con la necessaria selezione e il corretto uso delle conoscenze disciplinari: in modo che queste divengano funzionali alla formazione e all'allenamento di competenze, trasversali e specifiche, negli studenti. Il "valore d'uso" del letterario e la sua possibile "mobilitazione in situazione" non sono peraltro concetti né scontati né facilmente definibili: coi quali però, in una didattica per competenze, l'insegnante deve confrontarsi.

Partendo dal presupposto che la letteratura sia uno strumento estremamente potente e versatile sul piano delle competenze comunicative, emotive e sociali, e delle competenze di cittadinanza in genere, come enunciato nel Documento programmatico di *"Compità, le competenze dell'italiano"*, un gruppo di italianisti di scuola e università, sostenuto dalla Direzione generale per gli ordinamenti scolastici del MIUR, ha dato vita a un progetto pluriennale di ricerca-azione che vede coinvolte circa cinquanta scuole pilota, in stretta collaborazione con dodici università, distribuite sul territorio della penisola.

Natascia Tonelli insegna Letteratura italiana all'Università di Siena. Codirige la rivista di italianistica «Per leggere» e dirige una collana di testi commentati che affianca la rivista. È presidente della sezione didattica dell'Associazione degli Italianisti (ADI). Le sue ricerche si sono prevalentemente rivolte, quanto agli aspetti metrico-linguistici e ai nessi fra cultura e produzione lirica, alla letteratura dei primi secoli così come alla poesia del Novecento. Negli ultimi anni ha collaborato con INDIRE e INVALSI e coordina il progetto COMPITÀ, relativo all'insegnamento dell'italiano (letteratura e lingua) per competenze.

OMAGGIO

31041

TONELLI
PER UNA LETTERATURA
DELLE COMPETENZE

ISBN 978-88-58-31041-0



9 788858 310410

1 1400

